

# Å utvide seg selv gjennom rap

*En kvalitativ studie om bruk av improvisert rap med en  
gruppe ungdommer i spesialundervisning*



Heidi Løvstad

Masteroppgave i musikkterapi

Norges Musikkhøgskole - Vår 2019

Antall ord: 20 454



**Norges  
musikkhøgskole**  
Norwegian Academy  
of Music



## Forord

Jeg har gjennom mange år vært overbevist om at man kan leve et godt liv uten å ha tatt master i musikkterapi. Imidlertid trenger man faglig påfyll i arbeidet, og dette ble en naturlig vei for å lære mer.

Uten disse gode folkene rundt meg hadde ikke dette vært mulig:

Takk til min veileder Rita Strand Frisk som har støttet meg og som har vært en god og stødig medvandrer i denne prosessen.

Takk til Hege Torvik Nielsen for alle gode samtaler og mye støtte.

Takk til musikkterapiklassen og spesielt Silje Måseide for korrekturlesing og innspill.

Takk til Hildegunn Vollset for gode samtaler og turer.

Takk til gode venner og kolleger for oppmuntrende ord underveis.

Takk til Vidar Løvstad for lærerikt og godt samarbeid.

Takk til datteren min Ingeborg for redigering av bilder.

Takk til mamma som alltid er der.

Takk til familien min; Astrid, Ingeborg og Pål fordi dere hele veien har støttet og heiet på meg.

Takk til elevene mine som både gir meg mye og krever mye av meg, noe som gjør at jeg etter 30 år som musikkterapeut fortsatt trives i arbeidet.

Og til sist - takk til mine flotte informanter for å ha gjort dette mulig – uten dere, ingen master.

Jar 14.august 2019

Heidi Løvstad



## Sammendrag

### **Å utvide seg selv gjennom rap**

Denne masteroppgaven er en kvalitativ intervjustudie av en gruppe med 4 elever i en videregående skole i spesialundervisning, der improvisert rap har vært anvendt som en viktig musikk sjanger i musikkterapitilbudet gjennom et skoleår.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er: «*Hvilken betydning har improvisert rap for en gruppe elever i en spesialavdeling ved en videregående skole?*»

For å finne svar på problemstillingen brukte jeg semi-strukturert kvalitativt forskningsintervju som metode, og jeg intervjuet selv de 4 elevene. Resultatene ble deretter analysert med utgangspunkt i Malteruds standardiserte tekstkondensering. Resultatene av studien kan tyde på at improvisert rap har hatt betydning for deltakerne, blant annet med tanke på friheten til å uttrykke seg gjennom rap, sterke fellesskapsopplevelser og samhold blant medlemmene i gruppa og på framføring.

Nøkkelord: *rap, freestyle rap, improvisert rap, improvisasjon, gruppe, spesialundervisning*

## Abstract

### **Rap as a way to expand yourself**

This master's thesis is a qualitative interview study, where four students in special education in high school were interviewed after participating in improvised rap as part of their music therapy program during a school year.

The problem to be addressed in this master's thesis is: “*What significance can improvised rap have for a group of students in special education in high school?*”

To find answers, I used a semi-structured qualitative research interview as a method, and I interviewed the 4 students myself. The results were then analyzed based on Malterud's standardized text condensation. The results of the study indicate that improvised rap has had an impact on the participants, among other things in relation to the freedom to express themselves through rap, strong experiences of community and unity among the members of the group and on performance.

Keywords: *rap, freestyle rap, improvised rap, improvisation, group, special education*



# Innholdsfortegnelse

<b>Vignett fra praksis.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>5</b>
1.1 Presentasjon av masterarbeidet .....	5
1.2 Formål og problemstilling .....	5
1.2.1 Formålet med prosjektet.....	5
1.2.2 Problemstilling .....	6
1.3. Kjernebegreper.....	6
1.4 Rammeverk for musikkterapi i skolen .....	8
1.4.1 Yrkesetiske retningslinjer og etikk.....	9
1.4.2 Det musikkterapeutiske bakteppet for oppgaven.....	9
1.4.3 Musikkterapeutrollen.....	10
1.5 Litteratursøk.....	11
1.6 Struktur og oppbygging av oppgaven.....	12
<b>2. Teori .....</b>	<b>13</b>
2.1 Et humanistisk og ressursorientert perspektiv .....	13
2.2 Musikk og identitet .....	14
2.3 Improvisasjon.....	14
2.4 Rap i musikkterapi .....	16
2.5 Gruppe .....	18
2.6 Interaksjon, samhandling og samspill.....	19
2.7 Musikkterapi med vekt på framføring .....	20
<b>3. Forskningsdesign og metode .....</b>	<b>23</b>
3.1 Fenomenologi .....	23

3.2 Hermeneutikk.....	24
3.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	25
3.2.1 Valg av informanter.....	25
3.2.2 Etisk godkjenning - NSD.....	25
3.2.3 Utarbeidelse av samtykkeskjema .....	26
3.2.4 Intervjuguide .....	26
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene .....	27
3.2.6 Transkribering .....	27
3.3 Valg av analysemetode og fremgangsmåte .....	28
3.4 Refleksjon over etikk og metode .....	30
<b>4. Funn og drøfting .....</b>	<b>37</b>
4.1 Rap på individnivå.....	38
4.1.1 Å uttrykke seg.....	38
4.1.2 Ulike følelsesuttrykk - empowerment .....	40
4.2 Rap på gruppenivå.....	43
4.2.1 Betydningen av å være en del av et fellesskap .....	43
4.2.2 Sosial regulering .....	45
4.2.3 Battling .....	47
4.3 Rap på samfunnsnivå.....	50
4.3.1 Om å framføre.....	50
4.4 Oppsummerende og avsluttende drøfting .....	56
<b>5. Konklusjon og avsluttende ord .....</b>	<b>61</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>70</b>



### Vignett fra praksis

*Musikktime en dag tidlig på høsten, det er en av de første gangene alle 4 deltar i rappingen. Elevene står tett sammen mens de rapper, og de har hver sin mikrofon. Det er god stemning i gruppen. Alle er positive, og de heier på hverandre i form av smil og tilrop. Elevene danser mens de andre rapper. Teksten handler om dem og skolen. Beat'en det rappes til er 'Still D.R.E' av Dr.Dre, instrumentalversjonen. Den har en fengende og suggererende rytme som får alle med. Når sangen avslutter ønsker de den samme beaten om igjen. Dette skjer flere ganger. Samme beat. Mange smil og god stemning.*

(Transkribert fra video-opptak)



*Bildene i denne oppgaven er stillbilder fra video-opptak av musikkterapitimene.*

*Bildene trykkes med tillatelse.*

# 1. Innledning

## 1.1 Presentasjon av masterarbeidet

Første gang jeg fattet interesse for rapping som et uttrykk i musikkterapiarbeidet, var mange år tilbake da min datter gikk på rappe-kurs, der hun laget sine egne rapper. Dette fascinerte meg, og jeg tok i bruk elementer i eget arbeid som musikkterapeut i spesialundervisning.

For et par år siden fikk jeg en gruppe med fire elever hvor to av elevene var opptatt av å rappe og improvisere tekst. To av disse elevene hadde begge tidligere rappet på enetimer hos meg. Da jeg fra før hadde stor fascinasjon for grupper og improvisert aktivitet ble det en mulighet for å prøve å la dem improvisere tekster, og se hva som skjedde videre. Den tredje gutten kom med i løpet av den første timen, mens fjerdemann deltok etter et par ganger. Han kom gradvis med ved å spille på keyboard. Det var et stort øyeblikk i den timen den fjerde gutten deltok i rappingen, og alle fire guttene deltok med hver sin mikrofon.

Da elevene begynte å rappe sammen på denne måten var jeg ikke forberedt på at dette var begynnelsen på en spennende faglig prosess. Det å tørre å slippe en gruppe elever ut i rap-improvisasjoner og samtidig ikke vite hvor det ville ende, var både utfordrende og spennende, men det føltes riktig.

Samlet ble denne erfaringen en viktig motivasjon for mitt masterarbeid. I lys av erfaringen ble jeg også mer opptatt av rollen som musikkterapeut spesielt knyttet til dialogen eller samtalen som fant sted før eller etter rappingen.<sup>1</sup>

## 1.2 Formål og problemstilling

Jeg vil i følgende avsnitt legge frem formål med prosjektet, og problemstillingen jeg har arbeidet ut ifra.

### 1.2.1 Formålet med prosjektet

Mange elever er opptatt av rap og hip hop i dagens samfunn, nettopp derfor er det viktig for meg som musikkterapeut å møte dem på denne interessen. Norsk musikkterapis nestor Even Ruud sier også at vi må møte elevene med musikk som er en del av deres kulturelle identitet

---

<sup>1</sup> Tittelen på oppgaven er inspirert av en av informantenes utsagn om å utvide seg gjennom rap og som blir redegjort for i kapittel 4.

(Ruud, 2013). I tillegg er jeg personlig interessert og fascinert av å improvisere i gruppe. Etter å ha jobbet i mange år som musikkterapeut er jeg fortsatt opptatt av å lære og å bli inspirert i arbeidet. For å oppnå egenutvikling har jeg vært nysgjerrig på nye uttrykk, og åpen for å lære nye innfallsvinkler i musikkterapiarbeidet. Denne oppgavens tema og fokus er et eksempel på det.

Jeg håper å komme med nye perspektiver til musikkterapeutrollen i møte med elever i spesialundervisningen, noe jeg opplever har utviklet seg fra de metoder jeg i sin tid lærte. Jeg håper også at oppgaven kan være nyttig ut til samfunnet da dens tema og problemstilling forhåpentligvis vil bli en dokumentasjon av musikkterapi i den norske skole der spesialundervisning tilbys. Med andre ord ønsker jeg å sette et økt fokus på bruk av improvisert rap i det musikkterapeutiske arbeidet med denne målgruppen.

### 1.2.2 Problemstilling

Jeg har arbeidet ut fra følgende problemstilling:

*Hvilken betydning kan improvisert rap ha for en gruppe elever som deltar i musikkterapi ved en spesialavdeling på en videregående skole?*

I denne studien vil jeg undersøke hvilke erfaringer fire ungdommer sitter igjen med etter at de har gjennomført et år med improvisert rapping. Jeg ønsket å høre hvordan ungdommene selv opplevde dette og høre hvilken betydning det hadde for dem. Målet var å løfte fram improvisert rap som musikkuttrykk og undersøke om det kan ha en betydning for ungdommer som er elever ved en spesialavdeling. Det ble utgangspunktet for å velge en åpen problemstilling som jeg vil prøve å få svar på i denne studien.

### 1.3. Kjernebegreper

Jeg vil i det følgende redegjøre for noen begreper som er aktuelle i dette masterarbeidet.

#### *Improvisasjon*

Ordet *improvisasjon* kommer av ordet ‘improvisio’ fra latin og betyr ‘uforutsett’ (Store norske leksikon, 2017) Den italienske betydningen av ordet ‘improvviso’ betyr *uventet* (Ulleland, 1981).

Improviserende organist Inger–Lise Ulsrud skriver: «*Improvisasjon er en skapende handling hvor resultatet ikke er bestemt på forhånd, men skapes underveis i øyeblikket*» (Ulsrud, 2018, s.8).

Videre skriver Ulsrud at improvisasjon godt kan ha et planlagt forløp, noe som er kjent innen musikkterapi (ibid.). Even Ruud definerer improvisasjon: «Improvisasjon handler om å skape noe ‘her og nå’ og lage noe underveis ut fra de ressurser som er tilgjengelige» (Ruud, 2015, s.139).

### *Rap*

*Rap* er en av elementene i hiphop-kulturen og på norsk brukes det engelske ordet. Rap defineres som: «*en stil i moderne popmusikk der teksten resiteres rytmisk*» (Store Norske Leksikon, 2017).

Essensen i rap er at den utføres uten det melodiske elementet. Teksten kan være nedskrevet på forhånd eller improvisert.

Uttrykket *improvisert rap* som jeg har tatt i bruk i denne studien, er ikke et uttrykk som er mye brukt innen denne musikkjangeren, men jeg har likevel valgt å kalle elevenes rapping for det. Slik jeg ser det er det denne konteksten mer dekkende å bruke dette uttrykket enn å bruke ordet *freestyle*. Etter min mening omfatter improvisert rap mer elevenes uttrykk i denne sammenhengen.

### *Musikkterapi*

I denne konteksten ser jeg det hensiktsmessig å støtte meg til Even Ruuds definisjon av musikkterapi: «Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud 1990, s. 24). Jeg forstår denne definisjonen inn i mitt konsept med rap fordi denne definisjonen er åpen og vektlegger de verdier jeg legger til grunn for arbeidet, som blant annet evne til å velge selv, en iboende evne til kreativ utfoldelse.

### *Deltakelse*

Retten til deltakelse er nedfelt i De forente nasjoners konvensjon om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (2006). Den er utarbeidet for å unngå at mennesker med funksjonsnedsettelse skal bli utsatt for diskriminering (ibid.). I Norge ble disse ratifisert i 2013. I avsnitt om utdanning vektlegges retten til livslang læring:

*«At mennesker med nedsatt funksjonsevne får utvikle sin personlighet, sine anlegg og sin kreativitet» (FN, 2006, s. 24).*

*«At mennesker med nedsatt funksjonsevne blir i stand til å delta effektivt i et fritt samfunn» (FN, 2006, s. 20).*

Videre står det at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til å delta med sitt kulturelle uttrykk:

*«Partene skal treffe hensiktsmessige tiltak for å gi mennesker med nedsatt funksjonsevne mulighet til å utvikle og utnytte sitt kreative kunstneriske og intellektuelle potensial, ikke bare av hensyn til seg selv men også til berikelse for samfunnet.» (FN, 2007, s. 27).*

#### 1.4 Rammeverk for musikkterapi i skolen

Det som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet på en skole er styringsdokumentet Kunnskapsløftet fra 2006, utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. I arbeid på skole er man som pedagog og musikkterapeut pålagt å ha forankringen i Kunnskapsløftet, og man definerer selv hva som må gjøres for å nå disse målene. Elevene som har tilrettelagt undervisning befinner seg på ulike utviklingsnivå. Undervisningen tar utgangspunkt i målene fra Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet deler musikkfaget i tre ulike hovedområder: Musisere, Komponere og Lytte. Innunder disse hovedområdene settes ulike kompetansemål som er tenkt oppnådd etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn. I denne sammenhengen har jeg valgt kompetansemål fra 4. trinn og 7. trinn ut ifra det nivået som er aktuelt for elevene. To av kompetansemålene etter 7. årstrinn handler om å musisere og komponere:

*«Improvisere med stemme og instrumenter med utgangspunkt i enkle rytmiske, melodiske og harmoniske mønstre» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8).*

*«Målet for opplæringen er at eleven skal kunne: delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår» (ibid., s. 8).*

Det første kompetansemålet over har fokus på å improvisere med stemme og instrumenter, noe mine elever i høy grad gjør i musikkterapitimene.

Det kan for øvrig og nevnes at læreplanverket for tiden er under revidering. Foreløpig er kun *Den generelle delen* tatt i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2018). *Den overordnede delen*, som

består av verdier og prinsipper for undervisningen, er godkjent av regjeringen, men den har enda ikke trådt i kraft. Det som imidlertid er interessant fra et musikkterapeutisk syn er at det i denne overordnede delen trekkes fram begreper som folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det fokuseres på verdier som styrker psykisk helse og det å mestre å ta grep om eget liv. Begrepet livsmestring er ifølge Utdanningsdirektoratet: *«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.»* (Utdanningsdirektoratet, 2018).

#### 1.4.1 Yrkesetiske retningslinjer og etikk

En etisk refleksjon må alltid være til stede i arbeidet med mennesker. Det tar oss videre til hvilke etiske dilemmaer bør musikkterapeuten være bevisst på. Yrkesetiske retningslinjer for musikkterapeuter i CREO (Tidligere Musikernes Fellesorganisasjon) sier følgende:

*«Respekt for enkeltindividet, selvbestemmelse, og livsverdier er grunnleggende i musikkterapeutisk arbeid. Dette er spesielt viktig der klienten har begrensede muligheter for å uttrykke egne ønsker og behov. Musikkterapeutisk arbeid legger til grunn et helhetlig syn på helse og på hvordan individ og samfunn gjensidig påvirker hverandre.»*  
(CREO 2017, s. 2).

Videre står det:

*«Når musikk spilles inn eller framføres offentlig, skal klientens integritet, behov og rettigheter ivaretas»* (ibid.).

Dette er noe jeg etterstreber i mitt musikkterapeutiske arbeid med rap som uttrykksmiddel.

#### 1.4.2 Det musikkterapeutiske bakteppet for oppgaven

Mitt masterarbeid dreier seg om evalueringen av prosessen fire elever var i, gjennom et skoleår med improvisert rap som en del av sitt musikkterapitilbud. Jeg vil derfor redegjøre for det musikkterapeutiske arbeidet som ble gjort.

Elevene hadde musikkterapi som en del av sitt skoletilbud ved en spesialavdeling på en videregående skole. De hadde variert erfaring med rap, men alle var motiverte for disse timene. Helt konkret rappet elevene til ulike instrumental-beats fra Spotify eller YouTube. I begynnelsen valgte de ofte den samme beaten. Det var av betydning å finne beats som hadde et

passende tempo og som elevene kunne enes om. Beatene som ble brukt hadde cirka 80-90 slag i minuttet, og de ble ramme for improvisasjonene. Elevene hadde hver sin mikrofon, og de stod ofte i halvsirkel og rappet.

I begynnelsen lot jeg elevene rappe om det de ville. Hovedfokus var at de skulle oppleve å være trygge i situasjonen. Temaer de rappet om var blant annet mobbing, skolen, vennskap, og annet som de var opptatt av der og da. For det meste styrte elevene dette selv, og av og til foreslo jeg temaer de kunne rappe over. Da rapping ofte forbindes med et språk som ikke passer inn i en skolesetting så jeg behovet for å være tydelig på hva som var akseptabelt språk. Å følge disse reglene kunne til tider være vanskelig for elevene, men det var viktig for meg å være tydelig på at dette var rammene for rappingen. Noen ganger fikk den improviserte rappingen form av en battling mellom elevene. Temperaturen på improvisasjonen steg, og elevene småkranglet, oftest på en positiv måte, gjennom rappingen. Sammen fikk vi roet det hele før timen var ferdig, men av og til trengtes en tydelig styring fra min side som leder av gruppa. Det var derfor naturlig å samle ungdommene til en samtale i løpet av timen. Av og til var det nødvendig å snakke i begynnelsen av timen, fordi noe hadde skjedd i friminuttet før eller vi tok opp hendelser fra foregående time. Stort sett foregikk samtalen i etterkant av rappingen. Samtalen dreide seg stort sett om det som skjedde gjennom rappingen, for at de skulle dele med hverandre og meg, erfaringene og opplevelsene av å rappe. Dette varierte ut ifra hva jeg i situasjonene vurderte som det beste for elevene.

Da det på våren ble aktuelt å forberede seg mot en framføring, laget vi i fellesskap en sang med improvisatoriske vers. Elevene hadde hvert sitt vers hvor de rappet alene, og melodisk refreng som alle var med å synge. En annen av mine musikkgrupper som spilte i band, akkompagnerte rapperne. Sangen ble framført på to avslutninger mot slutten av skoleåret. Den ene framføringen var en intern avslutning med foreldre, og den siste var i skolens gymsal for flere hundre medelever ved samme skole.

Fokuset i dette arbeidet var hovedsakelig selve musikkterapitimene hvor elevene var aktive rappere, men det var også viktig for elevene med forberedelser til framføring og det å delta med rapping på framføring.

#### 1.4.3 Musikkterapeutrollen

I løpet av årene musikkterapien har eksistert har musikkterapeutrollen vært i endring. Karette Stensæth (2017) trekker blant annet fram de ulike kvalifikasjonene hun mener en



musikkterapeut bør ha. I tillegg til grunnleggende egenskaper trenger musikkterapeuten å ha noen ‘morsferdigheter’ i form av å evne til å tilpasse seg klienten, være deltagende observatør og personlig motivator (Stensæth, 2017). Hun vektlegger musikkterapeutens evne til å arbeide her-og-nå med klienten (ibid.). Gro Trondalen (2016) skriver om betydningen av at musikkterapeuten har en intuisjon overfor klientene (ibid.).

Psykoterapeuten Irwing Yalom skriver (2009) om terapeutrollen, og han omtaler terapeuten som en medvandrer eller en medreisende (Yalom, 2009). Yalom skriver at han foretrekker å tenke på forholdet mellom seg selv og sine pasienter som at de er reisefeller (ibid.).

### 1.5 Litteratursøk

Både som en del av forarbeidet og underveis i arbeidet, gjorde jeg diverse litteratursøk. Søkeordene jeg brukte var: “rap”, “freestyle rap”, “improvised rap”, “improvisation”, “musictherapy”, “group”, “special education”. De samme søkeordene brukte jeg på norsk. Jeg brukte ulike kombinasjoner av søkeordene både på engelsk og norsk.

Jeg foretok søk på Brage og Bora for å sjekke om lignende masterprosjekt er gjort tidligere i Norge, hvilket det ikke var. Videre gjorde jeg diverse litteratursøk på Oria, ProQuest, Ebesco, og Google Scholar blant annet for å finne relevant teori på rap, hiphop, freestyle rap, improvisasjon. I tillegg studerte jeg litteraturlister i relevante masteroppgaver, teoribøker og artikler. På [www.voices.no](http://www.voices.no) søkte jeg på rap og hiphop, og mener å ha funnet noe aktuell litteratur der. Som en informasjonskilde vil jeg også nevne sosiale media som har interessegruppe for musikkterapeuter som arbeider innen dette feltet. Jeg har også hatt stor nytte av å benytte meg av den nyopprettede norske databasen Biblioteksøk.no hvor det er tilgang på aktuelle bøker fra hele Norge.

Ut ifra søkene jeg foretok, fant jeg ikke rap brukt i arbeid med en gruppe elever i spesialundervisning på denne måten tidligere i Norge. Av andre treff fant jeg noen aktuelle artikler om hva som er gjort i blant annet Australia, Danmark, England og USA på dette feltet. Det som er skrevet og publisert om bruk av rap i musikkterapi er hovedsakelig fra psykiatrien.

Av betydning for min studie har Hans Petter Solli skrevet om dette med utgangspunkt i en case-studie (Solli, 2014). Solli har jobbet med rap i psykiatrien og skriver om en pasients utvikling i musikkterapi gjennom rapping. Utover dette viste det seg å være lite forskning som er i gjort i Norge på dette feltet.

Av arbeid som er gjort i andre deler av verden på dette området, kan nevnes forskningen til musikkterapeuter som Katrina McFerran og Filippa Derrington i Australia, og Aaron Lightstone og Mikael Viega i USA. Deres materiale tar jeg inn i teorikapittelet.

## 1.6 Struktur og oppbygging av oppgaven

I dette første kapittelet har jeg gjort rede for bakgrunn, formål og definert sentrale begreper. I kapittel to presenterer jeg teorigrunnlaget for forskningen. Så følger kapittel tre hvor jeg gjør rede for vitenskapssyn og metode, samt etiske betraktninger rundt forskningen. Deretter følger analyse av datamaterialet, funn og drøfting av dette i henhold til relevant teori i kapittel fire. I kapittel fem oppsummeres og avsluttes oppgaven.

## 2. Teori

I det følgende kapittelet vil jeg presentere teori som jeg mener kan anvendes i kapittelet der jeg presenterer og drøfter resultatene i denne studien. Teorien er valgt på bakgrunn av dens relevans.

### 2.1 Et humanistisk og ressursorientert perspektiv

Norsk musikkterapi er fundamentert på humanistiske verdier som innebærer troen på å se mennesket som meningssøkende og handlende (Ruud, 2008).

Randi Rolvsjord (2008) har utarbeidet et perspektiv på musikkterapi hun kaller ressursorientert musikkterapi. Hun skriver om betydningen av å ta utgangspunkt i å styrke sterke sider og stimulere elevenes ressurser (Rolvsjord, 2008).

Rolvsjord skriver: «*Ressurser innebærer både noe en person har, som personlige egenskaper og ferdigheter, men også det en person har tilgang til gjennom sitt sosiale nettverk, gjennom organisering av samfunnet, gjennom sin kultur*» (Rolvsjord, 2008, s.126). Dette omfatter også personens musikalske ressurser (ibid.).

Rolvsjord støtter seg blant annet på teori fra positiv psykologi og empowermentfilosofi for å belyse dette (ibid.). Martin Seligman (2009) påpeker at ved å bruke sine sterke sider, har man størst mulighet for et godt liv. Rolvsjord skriver om betydningen av positive følelser som oppnås gjennom musisering i form av mestringsopplevelse eller flow (Rolvsjord, 2008). Disse positive følelsene kan føre til *empowerment* (ibid.).

Empowerment defineres ofte som myndiggjøring og selvrealisering. Rolvsjord skriver: «*Empowerment handler også om at tilgang til og kontroll over ressurser kan gjøre oss bedre i stand til å gjøre det vi selv ønsker med livet vårt*» (Rolvsjord, 2008, s.128). Som en følge av dette kan empowerment føre til økt medbestemmelse over eget liv (ibid.). Overført til en musikkterapeutisk sammenheng tilstrebes det da en gjensidighet og likeverdighet i relasjonen mellom klient og musikkterapeut. Rolvsjord presiserer at denne tenkningen krever at vi som musikkterapeuter er fleksible i arbeidsform og presiserer at vi tar klientene på alvor (ibid.).

## 2.2 Musikk og identitet

Identitet handler om hvem man er, om at vi har noen egenskaper som gjør at vi skiller oss fra andre (Ruud, 2013). I følge Erikson referert i Krüger & Strandbu (2015) er identitet den følelsen man har ved å være den samme over tid. Musikk kan være viktig for å styrke identitet og det å være i et fellesskap med andre på samme alder. Krüger & Strandbu skriver at ungdommens identitet skapes gjennom aktivitetene de deltar på derfor kan musikkaktivitet i form av musikkverksted eller lignende ha stor betydning (Krüger & Strandbu, 2015). Ruud skriver videre om betydningen av å bruke musikk som er ungdommenes egne preferanser (Ruud, 2013). Betydningen av dette understrekes av Krüger & Strandbu (2015). De påpeker at det er viktig å møte dem på musikk de er opptatt av, men de skriver også om utfordringene ved ulike musikkstiler og at noen av musikkjangrene stimulerer negative verdier (Krüger & Strandbu, 2015). Dette gjelder blant annet enkelte deler av hiphop-musikken som gjennom sitt totale uttrykk på mange måter forherliger narkotika og vold (ibid.). Jeg kommer tilbake til dette under kapittel 2.4. Bjerke (2018) skriver også at det å oppleve tilhørighet til en gruppe er med på å styrke identiteten. Dette kan være både negativt og positivt. Man kan tilhøre en gruppe som gir negative assosiasjoner, og det kan i motsatt fall styrke identitet i positiv retning (ibid.).

Ierardi og Jenkins skriver i Hadley & Yancy:

*Through the use of music that speaks to young people's identities and life stories, the music therapist can begin to facilitate a process in which youth may experience, learn new ways to view the world and themselves, and discover the capacity of change.*

(Hadley 2012, s. 271-272)

De betoner betydningen av å bruke musikk som snakker til deres identitet og deres historie.

## 2.3 Improvisasjon

Improvisasjon er en viktig tilnærming i musikkterapi. Tom Næss og Even Ruud skriver (2008) om musikkterapeutisk improvisasjon at den opprinnelig har sitt utspring fra metoden *klinisk improvisasjon* som ble utarbeidet av musikkterapeutene Paul Nordoff og Clive Robbins. Denne metoden ble så videreutviklet av Tom Næss og gitt navnet *terapeutisk improvisasjon* (Næss, 1989) som ble, og fortsatt er, en vesentlig del av norsk musikkterapiutdanning.

Even Ruud (2016) skriver om improvisasjon i musikkterapien: «Med dette menes prosessorienterte aktiviteter hvor relasjonen mellom to eller flere personer reguleres gjennom en felles utforskning og utforming av musikalske elementer» (Ruud, 2016, s. 97). Han skriver videre at musikalske improvisasjoner ofte kan beskrives som «avspeilinger av mellommenneskelig kommunikasjon» (ibid., s. 97). Eksempel på dette er at improvisasjon kan ha en form av en dialog og samhandling som brukes for å beskrive det musikalske samspillet (ibid.).

I musikkterapeutisk improvisasjon brukes ofte en ramme for improvisasjonene. En ramme kan være en aktivitet i form av en rammeaktivitet, noen akkorder, eller en beat. Denne rammen er med å lage en forutsigbarhet i improvisasjonen (Ruud, 2008).

Å improvisere rapping etter innspilte beats handler om å høre beats, og til en viss grad er det en forventning om å kunne tilpasse seg en eksisterende rytme. Beaten som brukes danner derfor rammen på improvisasjonen.

I sin definisjon av improvisasjon er musikkterapeuten Gro Trondalen (2004) inspirert av tidligere nevnte psykoterapeut Irwing Yalom. Trondalen definerer improvisasjon som en prosessuell samvandring som handler om en gjensidig regulering og tilpasning mellom terapeuten og klienten – og musikken (Trondalen, 2004). Gro Trondalen viderefører en slik tankegang med at det vil alltid være en som leder og at musikkterapeuten alltid er den som har ansvaret i denne sammenhengen (Trondalen 2004).

For å rette søkelyset mot dialogen i musikkterapeutisk improvisasjon, vil jeg trekke inn den russiske lingvisten og tenkeren Mikail Bakhtin (1865-1975) referert i Stensæth (2010, 2017). Hans filosofi om dialog har Stensæth satt i et musikkterapeutisk perspektiv, og hun har hatt fokus på hva som skjer i en musikkterapeutisk improvisasjon. Bakhtin tok i sin filosofi utgangspunkt i *ytringen*. Denne ytringen er alltid en del av en dialog (Bakhtin, 2003). I følge Bakhtin er det spenning mellom handling eller ytring og intensjon (ibid.). En ytring hos Bakhtin kan derfor slik jeg ser det, være en lyd, en bevegelse eller et ord i rap. Intensjoner skapes og sendes fram og tilbake. Stensæth skriver at det i Bakhtins dialog fordres minst to stemmer (Stensæth 2010, 2017). Stensæth bruker metaforen å strekke seg mot noe eller mot hverandre, men å ikke helt nå fram. Hun sier at det er i dette spenningsfeltet hvor aktørene strekker seg mot hverandre, som er det spennende feltet at samhandling skjer (Stensæth, 2010).

Stensæth sier at først når det foregår en *samhandling*, først da kan det bli en *behandling* og forandring kan skje (Stensæth, 2006), noe som jeg mener er høyst relevant i mitt arbeid med rap.

For Bakhtin har også ideen om karnevalet stor betydning (Stensæth, 2017). Bakhtin bruker bildet av et karneval som metafor på dialog hvor deltagerne tar på masker og utfolder seg (ibid.). Stensæth bruker det som en metafor på det som skjer i en musikkterapeutisk improvisasjon. Det karnevaleske er avhengig at man opprettholder en lekete atmosfære eller attitude (ibid.).

Nevrologene Are Brean og Geir Olve Skeie (2019) viser til aktuell forskning som kort går ut på: «Improvisasjon ser ut til å aktivisere flere store nettverk i hjernen som knyttes til motorisk planlegging, sensorisk tilbakemelding, og kognitiv kontroll» (Brean & Skeie, 2019, s. 103). Her inkluderes freestyle rap på lik linje med ulike typer musikkimprovisasjon (ibid.). Dette tar jeg med fordi jeg mener det også understreker betydningen av bruk av rap i spesialundervisning.

#### 2.4 Rap i musikkterapi

Rap utgjør sammen med dj-ing, grafitti og breaking musikkgenren Hiphop (Holen, 2004). Innen hiphop brukes ordet *freestyle* om det å improvisere tekst (ibid.). Hiphop begynte som gatekultur på 1970-tallet i New York. Det ble holdt gatefester og dj'er spilte repeterende rytmer som det ble *breaket* (danset) og rappet til (Krüger & Strandbu (2015), Store Norske Leksikon (2017)). Dette hadde ofte en konkurransepreget form, og deltagerne *battlet* (rappet) mot hverandre (ibid.). Ordet *battle* er engelsk og betyr *kamp* eller *slag* (Cappelen Damm, 2016), men i hiphop brukes ordet om å improvisere livlig og pågående til hverandre (Krüger & Strandbu, 2015).

Musikkkforskeren Ellie M. Hisama skriver (2016) om improvisasjon i freestyle rap. Hun skriver: “*Freestyle, or improvised rap, provides an arena for emcees to develop and display their rhyming skills*” (Hisama, 2016, s. 250). Disse uttrykkene sidestilles av Hisama, men innen hiphop-kulturen brukes det engelske ordet *freestyle* også i Norge.

Da bruk av rap innen musikkterapien fortsatt preges av relativt få erfaringer, blir det følgende en presentasjon av noe av arbeidet som er gjort rundt om i verden på dette området.

Til tross for at denne musikkjangeren hiphop tidligere har hatt et dårlig omdømme og at den er foreløpig relativt lite brukt, anbefales den av mange musikkterapeuter (Viega (2019), Lightstone (2012), Hadley & Yancy (2012)). Hiphop var opprinnelig et protestuttrykk. Språket var, og er, ofte preget av vulgareiteter og banning i tillegg til et positivt fokus på narkotika og

vold. I de senere årene har hiphop også fått et mer poppreget uttrykk, og dermed blitt en av de mest populære musikkjangre blant ungdom (Holen, 2004).

Musikkterapeuten Aaron Lightstone beskriver rap (eller hiphop) som en groove-orientert musikkstil hvilket gjør den egnet å bruke i en musikkterapeutisk setting (Hadley & Yancy, 2012). Han refererer til ulike måter å arbeide med rap. En av metodene handler om å bruke beat som en ramme for å rappe både ved improvisert tekst eller nedskrevet tekst (ibid.).

Susan Hadley & George Yancy (2012) bruker uttrykket «One mic» om å uttrykke seg gjennom en mikrofon. Mikrofonen blir et 'talerør' for å uttrykke sin stemme, tørre å stå fram å si det man har på hjertet. De skriver at denne metaforen også blir en kilde til empowerment. "The mic encourages a person to find his/her voice and to articulate issues that are important in order to flourish and promote self-awareness" (ibid., s. XXVI).

Musikkterapeuten Michael Viega (2018) har i USA arbeidet med ungdommer og hiphop gjennom flere år. Han har sitt utgangspunkt i en humanistisk musikkterapitradisjon og har skrevet om bruk av hiphop og rap i ulike sammenhenger (Viega, 2018, 2019). Viega (2018) beskriver ulike innfallsvinkler til arbeidet med rap. Det omfatter bruk av ferdiginnspilte beats, bruk av teknologi for å lage egne beats, sangskrivning som metode. Han ser på utfordringene ved å ha tilgang på digitale hjelpemidler, han håper at det vil fortsatt stimulere ønsket om å fortelle sin historie og at de digitale hjelpemidlene er en hjelp til det (Viega, 2018).

McFerran (2010) har i arbeidet med gruppe brukt rap som uttrykk for å få klienter til å fortelle fra sine liv. Der utfordret hun klientene til å uttrykke følelser gjennom freestyle rap fordi dette var et uttrykk som noen opplevde som den beste måten å fortelle sin historie (McFerran, 2010). McFerran skriver videre at å mestre freestyling sees på som en styrke (ibid.).

Musikkterapeutene Alexander Hew Dale Crooke og Katrina McFerran (2019) beskriver tre musikkterapiprosedyrer i sitt arbeid i Australia med rap og unge i psykiatrien. Denne metoden bestod av innfallsvinklene «Approach'n'Play», «Clip-Jamming» og «MIDI-Linked Jamming» (Crooke & McFerran, 2019). Disse handler blant annet om å lage beats med elektronisk utstyr og bruke ferdiginnspilte beats. Av hensyn til denne studiens størrelse og fokus, går jeg ikke ytterligere inn på dem.

Musikkterapeuten Hans Petter Solli (2014) har i sitt arbeid innen psykiatri brukt rap som uttrykksmiddel i en case-studie, og han har skrevet om erfaringene i arbeidet med en ung mann i psykiatrien. Rap ble her brukt i det kliniske arbeidet, gjennom å lage rap som etter hvert også

framført, og deretter publisert. Han trekker fram betydningen av empowerment, å gjenreise en positiv identitet gjennom dette arbeidet, og økt samhold som følge av dette (Solli, 2014).

## 2.5 Gruppe

Innledningsvis ønsker jeg å se nærmere på ulike synspunkter på fenomenet «gruppe». Synnøve Ness Bjerke (2018) skriver om gruppe: «Vi utgjør en gruppe når vi er felles om noe, noe vi skal gjøre, få til, oppnå eller oppleve sammen». Bjerke skriver videre at det har blitt mer og mer fokus på verdien av å arbeide terapeutisk med en gruppe. Hun skriver at medlemmene føler størst tilhørighet i en liten gruppe (Bjerke, 2018).

Bjerke påpeker to biologiske faktorer som underbygger verdien med fellesskap i gruppe. Disse faktorene er tilknytningsevne og speilnevroner. Tilknytningsevnen handler om en medfødt evne til å knytte oss til nærpåsoner fra fødsel, den er også avgjørende i alt sosialt samvær med kvalitet (ibid.). Hun skriver videre: «Speilnevroner bidrar som grunnlag for evnen til læring gjennom etterligning og for innlevelse i andres følelsetilstand og utgjør derfor et grunnlag for vår empatiske evne» (Bjerke 2018, s. 25-26). Disse faktorene har begge betydning for det å være i en gruppe med andre jevnaldrende.

Om prosesser i gruppeterapi finnes ulike teorier. Bjerke beskriver Tuckmans fem stadier fra 1965 (ibid.). Sigmund Karterud referert i Bjerke (2018) har oversatt og tilpasset disse stadiene som består av: *forming (orientering)*, *storming (konflikt)*, *norming (samhold)*, *performing (ytelse)* og *adjourning (oppløsning)* (ibid.).

*Forming (orientering)*. Den første fasen preges av at deltagerne er høflige og det er utprøvende interaksjon. Selvopptatthet kan også prege dette stadiet.

*Storming (konflikt)*. Den andre fasen handler i større grad preges av uenighet, og uttrykk for misnøye.

*Norming (samhold)*. Den tredje fasen preges av et økt samhoid og fellesskap. Det kan også etableres roller og relasjoner. I denne fasen forkommer ofte en økt enighet og en sterkere «vi-følelse».

*Performing (ytelse)*. Den fjerde fasen kjennetegnes av at gruppen blir mer beslutningsdyktig, og det er et sterkere gjensidig samarbeid.



*Adjourning (oppløsning)*. Denne siste fasen handler om å oppløse gruppen og at man gjør ferdig aktuelle oppgaver (Bjerke, 2018).

Disse stadiene eller fasene er ikke å anse som den eneste måten en gruppe utvikler seg på, men fasene kan være en veiledende mal. Bjerke skriver også at disse fasene har spesiell appell fordi de har en enkel form, og fordi de egner seg til å beskrive en gruppeanalytisk prosess (ibid.). Fasene er gjenkjennbare i mitt arbeid.

Musikkterapeuten Mercedes Pavlicevic (2003) skriver om grupper som varer over lengre tid, eksempelvis over et år. Hun skriver at det å være medlem av en slik gruppe gir større mulighet for å bli kjent og få mange felles musikkopplevelser (Pavlicevic, 2003).

## 2.6 Interaksjon, samhandling og samspill

Psykologen Per Lorentzen (2003) er opptatt av å snu tenkningen om mennesker med psykisk utviklingshemming. Fra å ha fokus på å endre den enkelte for å lære seg en 'normal' oppførsel som har vært gjeldende i mange år innen dette feltet, mener Lorentzen at heller man må ha fokuset på at vi lærer *i samhandling* og felles aktiviteter med andre (Lorentzen, 2003). Han skriver: «Kort sagt handler dette om å se på funksjonshemming, ikke som en *individuell egenskap*, men som en relasjon mellom mennesker» (Lorentzen 2003, s. 21). Han påpeker betydningen av å ikke fortelle barnet hva det skal gjøre, han er mer opptatt av å gå veien sammen med dem (ibid.).

Dette underbygges av psykologen Daniel Sterns teori om intersubjektivitet. Stern skriver: «Forandring bygger på faktiske opplevelser» (Stern, 2007, s. 21). Han mener at verbal forståelse og forklaring ikke er nok i seg selv til å skape forandring. For å skape dette må det foreligge en faktisk opplevelse som oppleves med følelser (ibid.). Det må dessuten skje i sanntid og derfor gir han ideen om *nåhet* betydning. Stern setter fokus på det som skjer her og nå, og han gir de opplevelsene som skjer i en her og nå-situasjon betydning (ibid.).

Musikkterapeuten Gro Trondalen knytter noen av disse tankene til musikkterapien. Hun skriver i artikkelen «A moment is a moment is a moment» om det gyldne øyeblikkets betydning i musikkterapien (Trondalen, 2007). Et øyeblikk i denne sammenhengen kan dreie seg om ulike former for øyeblikk både i tid og innhold. I innhold kan et øyeblikk ifølge Trondalen være i en

improvisasjon eller i lytting til musikk (ibid.). Hun skriver om disse opplevelsene betydning for endring, at de ofte markerer en endring, endringsøyeblikk (ibid.).

Trondalen skriver videre:

*«(..)forstår jeg «gylne øyeblikk» som en metafor for en bevegelig tilstand, som fører over i noe annet og som åpner for nye måter å være sammen på. Denne tilstanden kan vare et mikrosekund eller også innbefatte en hendelse som skjer over noe lenger tid enn det som i dagligtale kalles for øyeblikk.» (Trondalen 2007, s. 576-577).*

Hun påpeker betydningen av endringspotensialet som ligger i musikalske øyeblikk. Til grunn for dette er klientens deltakelse som bør omfatte en følelsesmessig utveksling og regulering med musikk og musikkterapeut. Hvis dette ligger til grunn mener Trondalen at det i gylne øyeblikk kan oppnås endringspotente erfaringer (ibid.).

## 2.7 Musikkterapi med vekt på framføring

Jeg vil i denne sammenhengen også trekke fram Brynjulf Stige og hans arbeid rettet mot samfunnsmusikkterapi. Helt siden «Gloppen-prosjektet» på Sandane fra 1985-1988 (Kleive & Stige, 1987) har framføringsbasert musikkterapi slik jeg ser det, vært en del av norsk musikkterapi sitt fokus på samfunnsmusikkterapi.

Å ha framføring som en del av musikkterapiarbeidet er derfor ikke nytt i musikkterapeutisk sammenheng, men det har opp gjennom blitt betegnet på ulike måter blant annet som framføringsbasert musikkterapi (Ruud, 2008) og samfunnsmusikkterapi. Både i Norge og i resten av verden brukes disse uttrykkene om hverandre. Jeg vil trekke fram det jeg mener er av betydning for min studie.

Ruud sier at det med framføringsbasert musikkterapi menes at klienter med eller uten musikkterapeut framfører noe i en liten eller større setting (Ruud, 2008).

Stige har i sitt arbeid fokus på denne tilnærmingen, og han har sammen med Aarø (2012) laget akronymet PREPARE for å synliggjøre kvalitetene ved en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming:

P'en står for *Participatory* (deltagende) Stige & Aarø (2012) skriver at det handler om det å delta, om retten til å delta som er stadfestet i FN-kommisjonen (FN, 2006). De poengterer også betydningen av å bruke begrepet deltager framfor klient eller pasient (ibid.).

R'en står for *Resource-oriented* (ressursorientert). Her settes søkelys på deltagerens ressurser og styrker (ibid.).

E'en står for *Ecological* (økologisk). Denne handler om det gjensidige forholdet mellom de deltagende parter (ibid.). Den omfatter sosiale nettverk som også inkluderer bruk av digitale medier (ibid.).

P'en står for *Performative* (framvisningsbasert). Stige & Aarø (2012) skriver at det er framvisningsbasert, og at dette er grunnleggende i samfunnsmusikkterapi.

A'en står for *Activist* (aktivistisk). Denne kvaliteten er den mest kontroversielle da den foreslår at deltagere og musikkterapeut arbeider sammen med mål å forandre verden, om bare litt (ibid.).

R'en står for *Reflective* (refleksivt). Denne kvaliteten referer til å være i dialog og samarbeide i prosessen mot en framføring. Det presiseres betydningen av at deltakere og musikkterapeut jobber sammen (ibid.).

E'en står for *Ethics-driven* (etikk-drevet). Stige & Aarø (2012) skriver: "The ethics-driven quality of community music therapy refers to how practice, theory and research is rights-based; the values informing the human rights and the intention of realizing rights guide to practice". Det er av stor betydning å ha en etisk bevissthet rundt hva som framføres, hvor det framføres og hvem som framfører (ibid.).

Musikkterapeuten Peter Jampel (2011) har arbeidet med framføring i ulike settinger. Jampel skriver at det er utfordrende å ivareta den enkelte i gruppa i forhold til hva som er det beste for gruppa (Jampel, 2011). Videre skriver han om utfordringene ved å ha for stort fokus på framføring, som i noen grad kan gå utover prosessen og framkalle stress, angst og at dette kan gi følelsen av å mislykkes (ibid.). Målet bør ikke i seg selv være en framføring. Deltagerne bør i større grad knytte bånd til hverandre enn til publikum (ibid.).

Utgangspunktet til Jampel i denne sammenhengen var at han hadde en musikkterapi gruppe som hadde som mål å framføre (ibid.). Han var opptatt av hva som skjedde i prosessen i arbeidet

med framføring – tiden fram mot framføringen og i selve øyeblikket. Her følger Jampels fem erfaringsdimensjoner (Jampel, 2011):

1. *Connecting within to the music*: Her er fokus på forholdet mellom utøverne og musikken som framføres.
2. *Performers connecting with each other*: Denne dimensjonen dreier seg om forholdet mellom utøverne, og hvordan samarbeidet forløper gjennom framføringen.
3. *Connecting to the Audience*: Denne dimensjonen dreier seg om utøvernes forhold til publikum og vice versa.
4. *The audience within*: I denne dimensjonen rettes fokus på utøvers tanker om framføringen underveis.
5. *The totality of the experience*: Her trekkes alle de fire foregående dimensjonene sammen, og det presiseres at det *kan* forekomme høydepunktsopplevelser som følge av framføring.

Jampel forklarer at disse fasene kan gå over i hverandre, og at de er refleksive (ibid.).

McFerran (2010) har erfaring med framføring i ulike musikkterapeutiske settinger. Hun skriver at elever ikke forstår konsekvensen ved å opptre, de er ofte entusiastiske og vil gjerne. McFerran presiserer at ansvaret for å ivareta elevene til enhver tid ligger hos musikkterapeuten (McFerran, 2010).

Til sammen danner disse punktene et bredt og viktig perspektiv på framføring.

### 3. Forskningsdesign og metode

Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83), og jeg vil i det følgende redegjøre for min vei i denne studien der jeg har anvendt kvalitativt forskningsintervju for å svare på min problemstilling:

*Hvilken betydning kan improvisert rap ha for en gruppe elever som deltar i musikkterapi ved en spesialavdeling på en videregående skole?*

Kvalitativ forskning er et paraplybegrep der fortolkning og forståelse står i sentrum eller er målet med forskningen (Malterud, 2017). Thornquist (2015) skriver at kvalitativ forskning har som mål å oppnå dybde og innsikt gjennom fortolkning. I møte med min problemstilling og mine informanter ble det tidlig klart at det fordret bruk av kvalitativ metode.

Mitt vitenskapelige ståsted er en kombinasjon av både fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. Fenomenologi fordi jeg ønsker å ivareta elevenes opplevelser så nær som mulig, og hermeneutikk fordi jeg også vil se dette i lys av aktuell teori i tillegg til min forforståelse.

#### 3.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en filosofisk retning innen kvalitativ forskning. Ordet fenomenologi er opprinnelig gresk og kommer fra ordet *phai'nomenon* og *logos* som betyr læren om det som viser seg for meg (Thornquist, 2015). Edmund Husserl regnes som grunnlegger av fenomenologien på begynnelsen av 1900-tallet (ibid.). Husserl var opptatt av hvordan virkeligheten konstituerer seg for meg, altså hvordan noe viser seg for meg i min bevissthet (ibid.). Et uttrykk som er kjennetegnende for denne vitenskapsfilosofien er: «Til saken selv». Med dette menes at vi for eksempel i møtet med et nytt menneske, må la vedkommende få vise seg som man er og prøve og ikke være forutinntatt. Filosofen Henrik Holm presiserte at det blir viktig hvordan dette mennesket framstår i min bevissthet (H. Holm, personlig kommunikasjon, 13. april 2018).

I fenomenologien er bevisstheten relatert til noe. Vår oppfatning av virkeligheten er alltid relatert til noe. Hvordan noe viser seg for oss er avhengig av det som kalles livsverden eller med andre ord, den verden som omgir oss. Et annet begrep i fenomenologien er 'epochè'. Det er opprinnelig gresk og betyr å stoppe opp ved noe (Thornquist, 2015). Det handler om at man (av og til) må sette noe i parentes mens man har fokuset et annet sted. Husserl i Thornquist

(2015) mente med epochè at man setter en parentes rundt virkeligheten og at man venter med å bedømme. Denne forståelsen har jeg med i min forskning.

### 3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er opprinnelig en gammel fortolkningsvitenskap fra teologien (Thornquist, 2015). Ordet hermeneutikk kan ifølge Thornquist komme fra det greske ordet *hermeneuin* bety «tolkning av tekst» (Thornquist 2015, s. 139). Betydningen av ordet *hermeneuin* kan også ha sin opprinnelse i den greske guden Hermès som formidleren av det guddommelige budskap til menneskene» (ibid.). I hermeneutikken snakker man om en *rimelig* tolkning, man tror ikke at det finnes en sann tolkning (ibid.).

Den hermeneutiske spiral er sentral i hermeneutikken. Den viser til den prosessen i forskningen hvor man må gå flere runder med forskningsdataene. Schleiermacher referert i Thornquist (2015) formulerte på begynnelsen av 1800-tallet prinsippene i hermeneutikken. Han understrekte det sirkulære i all forståelse og viste til fram – og tilbake – prosess mellom deler og helhet (Thornquist, 2015). Schleiermacher presiserte at man kun ser helhet kun ut ifra delene (Kvale & Brinkmann, 2015). Et symbol på denne spiralen er løken hvor man skreller av lag for lag. I all tolkning av tekst er dette en forutsetning, og jeg ser dette som aktuelt i arbeid med intervjudata. Ved de første gjennomlesninger er det ikke lett å se nyansene og forstå dybden i utsagnene. I min kontekst er det informantenes stemme som uttaler seg om sine personlige opplevelser ved å rappe. I den hermeneutiske spiral beveger man seg mellom informantene, teorien og sin egen analyse og forforståelse.

Gadamer var sentral i hermeneutikken (Malterud, 2017). Han var opptatt av forforståelse, det vil si hva den enkelte tar med seg inn i en tolkning, bevisst eller ubevisst (ibid.). Denne forforståelsen kan være både positiv og negativ for vår forskning. Positiv i den forstand at det er ofte den som gjør at vi setter i gang akkurat dette forskningsprosjektet. Det negative aspektet er at forforståelsen kan være med på å begrense vår evne til å se prosjektet uhildet og dermed styre vårt møte med det empiriske materialet (ibid.).

### 3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Som nevnt over valgte jeg å intervjuer, fordi det å snakke med elevene virket som den mest naturlige måten å få informasjon om hvordan de oppfattet og hva de tenkte om rappingen. Kvale og Brinkmann (2015) sier at den enkleste måten å få vite noe på er å spørre.

#### 3.2.1 Valg av informanter

Informantene var elever med behov for tilrettelagt undervisning. De var ungdommer med ulike grader av funksjonshemming, i kategorien fra lett til moderat psykisk utviklingshemming. Alle informantene var i alderen 17-20 år da intervjuene ble gjennomført. men deres mentale alder er på ulike utviklingsnivå og avviker fra deres biologiske alder, noe som innebærer at informantene har ulik språkbevissthet og ulike språkferdigheter. De vil i analysen omtales som Informant 1, 2, 3 og 4.

Felles for alle informantene var at de alle var ungdommer som var opptatt av og positive til musikk:

*Informant 1* hadde mye erfaring med, og god evne til å improvisere rap. Samme informant hadde et syndrom som påvirket språket som førte til utfordringer med hensyn til forståelse og det å uttrykke seg. *Informant 2* hadde ikke erfaring med rap og hadde i utgangspunktet en annen musikksmak, men tok utfordringen med å være med på noe han ikke visste hva kom til å bli. *Informant 3* hadde variert og mye erfaring med rap ved å improvisere tekst gjennom flere år både på den aktuelle skolen og i andre settinger. Informanten hadde også god erfaring med framføringer. *Informant 4* likte godt å ha musikk, men hadde ingen erfaring med rap i utgangspunktet. Han var noe tilbakeholden i begynnelsen før han så hva som ble gjort i timene med improvisert rap, men ble etter hvert ivrig.

#### 3.2.2 Etisk godkjenning - NSD

I forkant av intervjuene tok jeg kontakt med Norsk Senter for forsknings Data (videre omtalt som NSD) for å undersøke om mitt forskningsprosjekt var meldepliktig. Jeg ble anbefalt å gjøre innmeldingsprosedyren på NSDs hjemmeside. Dette gjorde jeg, og fikk der avklart at studien ikke var meldepliktig da det ikke inneholdt personopplysninger ut ifra regelverket som var gjeldende på dette tidspunktet. Etter at mine intervjuer ble gjennomført ble jeg kjent med at NSDs regler for personvern var blitt endret, og jeg tok derfor ny kontakt med NSD for å få informasjon om hvordan jeg skulle forholde meg til de nye reglene. Svaret som ble gitt fra NSD var at lydopptak var personidentifiserende og hvis disse fantes, burde de slettes. Denne anmodningen ble fulgt da alle intervjuene allerede var transkriberte. Opptakene ble derfor

umiddelbart slettet. Utover dette anbefalte NSD meg å avgjøre sammen med min veileder om det var grunn til å gå videre med en ny søknad til NSD. I fellesskap avgjorde vi at det ikke var nødvendig, da transkriberingen av intervjuene ikke inneholdt eller opplyste øvrige personidentifiserende informasjon og fordi lydopptakene da var slettet.

### 3.2.3 Utarbeidelse av samtykkeskjema

Da jeg bestemte meg for å intervju mine elever, ringte jeg alle foreldrene og informerte om det forestående masterarbeidet. Jeg spurte i første omgang om et muntlig samtykke. Deretter utarbeidet jeg et samtykkeskjema som alle fikk hjemsendt per brev og mail (Vedlegg 1). Samtykkeskjemaene fikk jeg i retur signert av både elevene og foreldre, og jeg har derfor oppbevart disse i låst skap i tråd med retningslinjene fra NSD.

Kvale og Brinkmann skriver om informert samtykke at man må sikre seg at deltagerne er informert om hva det betyr å delta i forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015). I min sammenheng betydde det at informantene skulle dele sine erfaringer og opplevelser med rap. For å forberede dem på dette snakket vi om det i ukene og dagene i forkant av selve gjennomføringen av intervjuene. Jeg forklarte hva vi skulle gjøre og hvor vi skulle sitte og snakke sammen. Det var av betydning at informantene skulle kjenne seg trygge på hva som skulle skje.

Monica Dalen (2011) skriver at informert samtykke er noe som må gjentas i arbeid med barn og unge, noe jeg også gjorde. Hun mener at det er en kontinuerlig prosess (Dalen, 2011).

Da mine informanter var ungdommer med en psykisk utviklingshemming hadde noen av dem delvis samtykkekompetanse. Dette innebar at de sammen med foreldrene hadde rett til å uttale seg om de vil delta eller ikke (Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet, 2018).

### 3.2.4 Intervjuguide

I god tid før intervjuene ble gjennomført laget jeg en intervjuguide som dannet grunnlaget for det semistrukturerte intervjuet (Vedlegg 2). I et semistrukturert intervju brukes en intervjuguide som grunnlag for samtalen. En intervjuguide er en plan for selve intervjuet som generelle innledningsspørsmål eller beskrevet som inklusjonsspørsmål, hovedspørsmål, mer spesifikke spørsmål som går i dybden og til slutt oppsummerende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Mot slutten av intervjuet anbefales man å spørre om igjen noen kjernespoørsmål, i tilfelle



informanten har noe mer å si. Kvale og Brinkmann skriver at intervjuguiden er ment som et veiledende utgangspunkt for en uformell samtale (ibid.).

### 3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

For å få erfaring med intervjusituasjonen gjennomførte jeg først et prøveintervju med min egen datter i ungdomsalder. Dette ble gjort for å prøve formuleringene av spørsmålene og for å undersøke hvor lenge intervjuet varte. Etter den første framføringen i juni intervjuet jeg de fire elevene om hvordan de opplevde å være med på dette. Informantene fikk underveis i intervjuet se et opptak av denne framføringen for å få deres umiddelbare opplevelse av hvordan dette hadde vært for dem.

Da en av elevene kunne være utfordrende å forstå på grunn av uttaleversker, hadde jeg i forkant gjort en avtale med elevenes kontaktlærer som ble med på intervjuet. Dette var for å forsikre meg om at jeg ville forstå hva eleven sa, og at jeg dermed på best måte kunne ivareta eleven i intervjusituasjonen.

Alle intervjuene varte ca. 25-30 minutter. Det viste seg å være passe, fordi informantene viste noen tegn på at de ble slitne. Dette kunne ha sammenheng med at de opplevde det vanskelig å svare på de siste spørsmålene. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom som var kjent for elevene, men som samtidig var nøytralt.

For at situasjonen skulle være uhøytidelig og uformell, hadde vi i begynnelsen litt lett småprat om musikk generelt. Jeg hadde i forkant av intervjuene snakket med informantene om hva et intervju var, slik at de var forberedt på denne settingen. Det synes som om alle informantene satte pris på å bli intervjuet.

### 3.2.6 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene ble de transkribert. Dette ble i hovedsak gjort ord for ord, men jeg skrev også ned når latter og andre nonverbale uttrykk forekom. Kvale og Brinkmann skriver om det å sette en samtale mellom to personer ned på papiret og påpeker at det er en mer sammensatt og komplisert oppgave enn det man i utgangspunktet tror (Kvale & Brinkmann, 2015). «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 205). Dette innebærer også at det kan være vanskelig å overføre det sosiale samspillet som foregår i et intervju og formidle det samme gjennom en skriftlig tekst med de

samme ordene (ibid.). Malterud skriver at man bør transkribere så godt man kan selv om det av og til kan være usikkerhet i forhold til tolkning (Malterud, 2017). Kvale og Brinkmann presiserer også etiske aspekt, at man kan foreta en lett omskriving av tekst for å unngå å latterliggjøre et utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3 Valg av analysemetode og fremgangsmåte

Når analysemetode skulle velges for å analysere de transkriberte intervjuene, undersøkte jeg ulike metoder før valget falt på Kirsti Malterud (2017) sin modifiserte utgave av metoden *Systematisk Tekstkondensering*:

*1. Å få et helhetsinntrykk:* I denne fasen anbefaler Malterud å lese intervjuene flere ganger for å danne seg et helhetsinntrykk og for å se om noen temaer framstod tydeligere enn andre. Malterud anbefaler her å sette sin forforståelse og teoretiske referanseramme til side, men ha problemstillingen present (Malterud, 2017).

Rett i etterkant av gjennomføringen av intervjuene lyttet jeg til opptakene for å høre stemningen i intervjuene og foretok flere gjennomlesninger av de transkriberte intervjuene for å danne meg et helhetsinntrykk. Mine første tanker var at informantene var positive og opptatt av å fortelle om hva de opplevde. De var videre opptatt av å være en del av en gruppe og av framføring.

*2. Å identifisere meningsbærende enheter:* Malterud skriver at man danner kodegrupper ut i fra hva man finner som meningsbærende enheter. 3-5 kodegrupper dannes på bakgrunn av hva man finner relevant ved grundig gjennomgang av teksten. Deretter sorteres ulike utsagn i de forskjellige gruppene som av Malterud kalles koding. Kodegruppene navn kan justeres etter hvert (ibid.).

Jeg brukte mye tid på denne fasen. Jeg så etter hvert at informantenes utsagn kunne klassifiseres i ulike grupper, og skrev disse opp som foreløpige kodegrupper. Jeg fant det hensiktsmessig å lage tabeller for å tydeliggjøre. Av temaer som jeg formet i kodegrupper var blant annet *rap som uttrykksmiddel, om battling, om musikken som forløste følelser, å være en del av en gruppe og framføring*.

*3. Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene:* I denne fasen skal man lage et kondensat av innholdet i hver av de meningsbærende enhetene. Et kondensat er et kunstig sitat som skal gjengi innholdet fra de meningsbærende enhetene ved å forandre formen på dem. Dette blir da en frisk tekst som skal vise essensen i sitatene i de enkelte kodegruppene (ibid.).

Når teksten skulle kondenseres opplevde jeg at metoden ikke ga helt mening i møte med mitt materiale. Jeg stoppet derfor opp og undersøkte hvordan jeg ville gå videre fra denne fasen. Etter at jeg på nytt leste om de forskjellige analysemetodene valgte jeg å fortsette med Systematisk Tekstkondensering da jeg da jeg konkluderte med at den likevel var det mest hensiktsmessige metoden. Da beslutningen var gjort om å fortsette hadde jeg også lagt arbeidet til side en stund. Dette førte til at jeg så mitt materiale på 'nytt'. Jeg oppdaget andre aspekt ved teksten under arbeidet med kondenseringen av utsagnene, og fant at de kunne klassifiseres på ulike nivå som jeg mente passet. De kodegruppene jeg hadde kommet fram til i analysenivå 2, ble nå endret til subgrupper under kodegruppene ble subgrupper under kodegruppene *individnivå, gruppe - og samfunnsnivå*. De ble beholdt i den videre analysen.

4. *Å sammenfatte betydningen av dette*: I denne fasen skriver Malterud (2017) at man setter sammen igjen de bitene man gjennom denne prosessen har tatt fra hverandre. Videre skal man lage en analytisk tekst som skal sammenfatte på en nøytral måte det man har funnet i form av fortolkete synteser. Malterud anbefaler å lage en passende overskrift over disse tekstene. Her kan man bruke uttrykk fra meningsbærende enheter. Dette danner så grunnlaget for beskrivelser og resultater som kan deles med andre (ibid.).

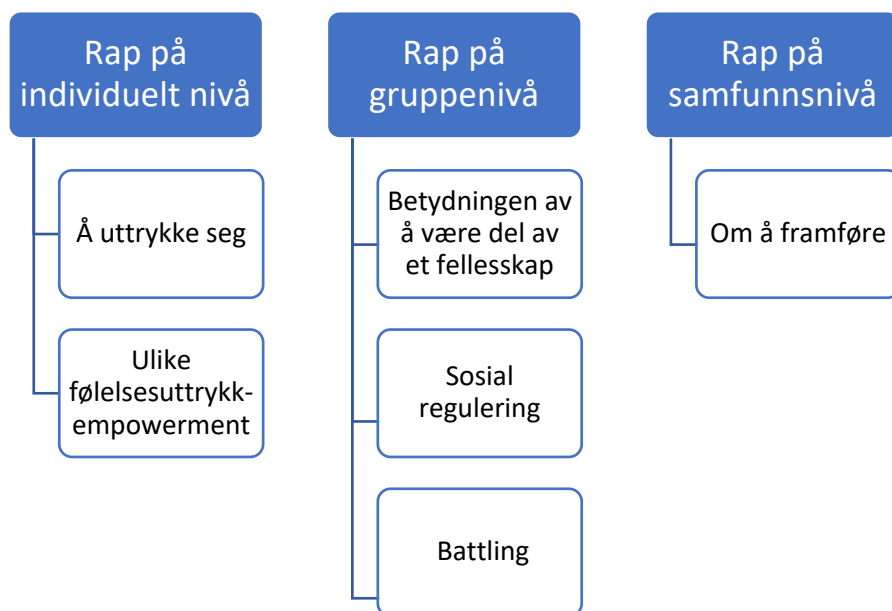
Min oppfatning av denne fasen var at den var noe klargjørende ved å lage de analytiske tekstene med en egen overskrift. Det ble en måte å samle det hele. Det opplevdes også klargjørende å se dataene i de ulike konstruerte sitatene som kondensatene og de analytiske tekstene er. Et eksempel på et kondensert sitat laget med utgangspunkt i utsagn på individnivå er:

*Jeg kan lage mange rapper når jeg rapper over et tema, og jeg føler meg fri til å fortelle det jeg har lyst til å si. Det er gøy og fantastisk å være fullt konsentrert med rapping, finne ord som rimer og bare følge tempoet og konsentrere seg om det. Jeg synes det er fantastisk å finne rytmen.*

Gjennom analysen har *improvisasjonen* og det *improvisatoriske aspektet* kommet fram i alle hovedkategoriene. Dette vil derfor ses på i alle de tre nivåene som presenteres under, da jeg mener det er av betydning med å ha fokus på den som en 'rød tråd' i analysen.

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at det i en slik prosess er vesentlig å ha målet klart for seg. I og med at metode som tidligere nevnt betyr *veien til målet*, og i denne sammenhengen er målet å finne svar på problemstillingen.

I analyseprosessen var det tidvis vanskelig å vite om man var på rett vei. Etter å ha arbeidet med analysen, la jeg det hele til side en periode igjen. Da jeg så vendte tilbake til dette arbeidet, var min vurdering at jeg var på rett vei med hensyn til mine funn. Når man er midt i en prosess kan det være krevende å ta et skritt til side for å se det hele utenfra. Ved derimot å legge det hele bort så jeg at det hadde foregått en modning, og jeg var i stand til å se forskningsmaterialet litt utenfra igjen. Dette opplevdes som meningsfullt, og jeg valgte derfor å fortsette med samme analysemodell som til slutt ledet fram til følgende resultater:



### 3.4 Refleksjon over etikk og metode

I det følgende vil jeg gå inn på noen refleksjoner rundt egen forskning. Stige, Malterud og Midtgården (2009) har utarbeidet akronymet EPICURE som et redskap for å evaluere kvalitativ forskning. De påpeker betydningen av at forskeren har en refleksiv og sensitiv holdning (Stige et al., 2009). Hver av disse punktene evalueres i forhold til min forskningsprosess. EPICURE står for «Engagement», «Processing», «Interpretation», «Critique», «Usefulness», «Relevance» og «Ethics» (ibid.).

**Engagement** handler om forskerens grad av innlevelse, deltakelse og involvering gjennom forskningsprosessen og mine refleksjoner rundt den (Stige et al., 2009).

I gjennomføringen av dette prosjektet har jeg vært i to ulike roller, først som musikkterapeut og deretter forsker. Jeg har hatt elevene i musikkterapi i flere år, og gjennomførte improvisert rappingen i gruppe som en del av elevenes musikkterapeutilbud sist skoleår. Jeg har også vært forsker som har gjennomført intervjuene.

Det byr på utfordringer ved å være både musikkterapeut og forsker. Tone Kvernbekk (2005) skriver om det å ha en insiderposisjon til egen forskning. Hun skriver: «*Generelt sett er en insider en person som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller antas å inneha – en kunnskap som andre ikke har*» (Kvernbekk, 2005, s. 18). Det å være en insider er en som det anses har privilegert posisjon i forskningen. Dette betyr at jeg ser på den teoretiske kunnskapen om musikkterapi fra innsiden og ut.

Kvernbekk mener også at selv om en insider har privilegert tilgang er ikke dette nødvendigvis den ene, sanne kunnskap (ibid.).

Kenneth Bruscia (2014) skriver at den beste forskning er den som er blitt foretatt av musikkterapeuten selv da musikkterapeuten har en sterk motivasjon for å forske på et spesielt område.

Hvordan virker det så inn at jeg er en insider i møte med min egen forskning? Hvor mye preges intervjuene at jeg har stilt spørsmålene på bakgrunn av å være deres musikkterapeut? I hvilken grad dette har påvirket informantene vites ikke. Det er vanskelig å si om de svarte ærlig eller om de svarte på en måte som de trodde ble forventet av dem. En som har vært i en lignende situasjon er musikkterapeuten Tom Næss som selv intervjuet medlemmene i bandet RagnaRock (Stensæth & Næss, 2013). Stensæth & Næss (2013) argumenterer for at Næss selv intervjuet bandmedlemmene fordi han var kjent og trygg for dem. Dette er en interessant vurdering i diskusjonen om fordeler og ulemper ved å være en insider i eget prosjekt. Jeg ser dette som en klar styrking av min vurdering om selv å intervju mine informanter.

Stensæth & Næss (2013) skriver at i forskning på elever med funksjonshemming har ofte fagpersoner rundt den funksjonshemmede blitt intervjuet, eller fokuset har vært på observasjon og tolkninger av disse (Stensæth & Næss, 2013). Det at jeg selv valgte å intervju mine informanter syntes som en naturlig måte å fremme deres syn og ikke minst for å høre deres stemme.

**Process** handler om å gjøre rede for forskningsprosessen og om den er gjort på en detaljert og oversiktlig måte (Stige et al., 2009). Etter beste evne har jeg redegjort for min forskningsprosess

under punkt 3.3. Jeg har etterstrebet gjennomsiktighet på grunn av min dobbeltrolle som musikkterapeut og forsker. Jeg har redegjort for musikkterapiarbeidet som ligger til grunn for dette arbeidet. Videre har jeg redegjort for prosessen med å intervju informantene og deretter analyse av dataene ved hjelp av metoden *Systematisk Tekstkondensering* som er bearbeidet av Malterud. Jeg har i denne prosessen lagt vekt på at forskningsprosessen er bevegelse som pendler fram og tilbake mellom datamaterialet, litteratur og teori.

**Interpretation** handler om fortolkning og hvilke framgangsmåter forskeren har valgt for å finne mønstre og utvikle kontekster for forståelse av opplevelse og beskrivelser (Stige et al., 2009). Mitt fokus i denne forskningen har vært et område jeg var interessert i og hadde noe erfaring med. Jeg har etter beste evne valgt strategi der jeg synliggjør hvordan jeg er påvirket av den praksis jeg har vært en del av. I tillegg har jeg prøvd å vise hvordan jeg er påvirket av teori og litteratur som jeg har lest og blitt influert av. I den forbindelse vil jeg vise til Anne Kirsti Ruud som har arbeidet med barn og unge gjennom mange år og har lang erfaring i å snakke med barn og unge (Ruud, 2011). Hun påpeker følgende når man skal samtale med barn og unge:

- det å skape en trygg ramme
- bekrefte den andre
- ta opp igjen ting som blir sagt
- ikke ha for mange spørsmål
- fokusere på det kompetente barnet
- vise sensitivitet overfor barnet
- å tilpasse kommunikasjonen til barnet/ungdommens utviklingsmessige nivå (ibid.)

Disse punktene støtter min erfaring og oppfatning av hva som bør vektlegges i en samtale med elever i aldersgruppen fra 17-20 år, som mine informanter er. Det var helt grunnleggende og nødvendig å skape en trygg ramme for informantene, da dette var en ny situasjon for dem. Underveis i intervjuet var det viktig for meg som forsker å bekrefte hva informanten sa for så å ta opp igjen ting som ble sagt.

Når det gjaldt å tilpasse kommunikasjonen til ungdommens utviklingsmessige nivå var dette et mer utfordrende område, men det ble gjort etter beste evne. Som tidligere nevnt hadde vi i musikkterapiene ofte en samtale i for- eller etterkant av rappingen. Min kjennskap til informantene var derfor god. Det som viste seg å bli en utfordring var spørsmålene som dreide

seg om å huske tilbake. I intervjusituasjonen måtte derfor noen av spørsmålene forandres og gjøres tydeligere. Spørsmålene som handlet om å huske hva som skjedde måneder tilbake i rappingen ble derfor stilt, men ikke ytterligere repetert.

Når man skal intervju elever med lavere mentalalder enn biologisk alder er det viktig å være tydelig og spesifikk i spørsmålene. Da elevene ofte er konkrete i sin tenkemåte er det hensiktsmessig å være tydelig og ha klare referanser i spørsmålene. Monica Dalen (2011) skriver om å intervju barn i forbindelse med et forskningsprosjekt. Hun skriver at det i denne sammenhengen er av stor betydning at det etableres et tillitsforhold mellom intervjuer og informant i forkant av intervjuet (Dalen, 2011). Hun presiserer også at det er en fordel om forskeren har erfaring med samtale med barn fordi det da kan legges til rette for en naturlig samtale, og at man bør tilstrebe å være godt forberedt til intervjuet (ibid.). Fordi jeg kjente mine informanter var det lettere for meg å tilpasse meg den enkeltes utviklingsnivå i intervjuene. Å ha erfaring med å samtale med ungdommer tok jeg med inn i situasjonen som en styrke.

I Barnekonvensjonen (av 1989) i artikkel 12 er det nedfelt at barn og unge har rett til å bli hørt i situasjoner som angår dem. Barn har, uavhengig av funksjonsnivå, behov for og rett til å bli snakket med (FN, 1989).

Med tanke på mitt masterarbeid er dette viktig. Det gjelder både i møte med den terapeutiske samtalen som er gjort underveis i rappingen og i selve utførelsen av forskningsintervjuene.

**Critique** handler om både selvkritikk og sosial kritikk. Det å være kritisk til egen forskning er relevant i alle kvalitative studier, fordi forskeren i kraft av sin posisjon har stor innflytelse (Stige et al., 2011). Jeg har under punktene *Engagement*, *Process* og *Interpretation* tatt for meg hvordan forskningen kan være preget av mine ulike roller, forforståelse og min nærhet til dette prosjektet.

Beate Gilje Tumyr skriver (2011) at hun i sitt masterarbeid intervjuet samme elevgruppe og observerte varierende evne til å uttrykke seg om opplevelser (Tumyr, 2011). Hun skriver at hun selv stilte dobbeltspørsmål. Den samme erfaringen gjorde jeg selv i intervjusituasjonen. Det hendte at jeg av og til forventet for mye av mine informanter.

Som nevnt ble et av intervjuene gjennomført sammen med elevenes kontaktlærer. Dette til tross, opplevde jeg det til tider vanskelig å innhente informasjon av denne informanten gjennom intervju som metode. Jeg ser at jeg burde ha filmet dette intervjuet da eleven brukte en del gester som nok lettere kunne tolkes ved hjelp av video.

Informantene hadde varierende forutsetninger for å si noe om sin egen utvikling gjennom skoleåret rappingen pågikk. Det viste seg å være en utfordring å huske tilbake. Det kan være lett å forvente mer av en ungdom fordi man her kan møte informanter som framstår eldre i biologisk alder enn mental alder. Sett i lys av etterpåklokskapen ser jeg at jeg burde intervjuet elevene/informantene underveis i skoleåret. Min oppfatning er at jeg på denne måten kanskje kunne fått mer informasjon om hva de tenkte og mente underveis om selve gruppeprosessen. Intervjuene ble nå gjennomført mellom to framføringer og informantene kan i noen grad ha vært preget av dem i sine svar.

**Usefulness** handler om denne studien er nyttig for samfunnet og for deltagerne selv (Stige et.al. 2009). Denne studien har tatt utgangspunkt i en musikkform som ungdommer er motiverte for å bruke som uttrykksmiddel. Da det i norsk musikkterapiforskning foreløpig ikke er gjort mye forskning på musikkterapi med denne musikk sjangeren og dette musikkuttrykket som rap er, blir denne studien et bidrag som forhåpentligvis kan være med å øke nysgjerrigheten til dette feltet. Jeg er klar over at en studie av denne typen, med en liten informantgruppe, er lite generaliserbar. Jeg håper likevel at mine erfaringer kan være nyttige for andre, og at flere musikkterapeuter kan få inspirasjon til å ta i bruk rap i arbeidet med ungdommer også innen spesialundervisning.

I hvilken grad det har vært nyttig for elevene selv, er noe som etter min vurdering kom tydelig fram gjennom forskningsdataene. Informantene uttaler tydelig at de har likt å uttrykke seg gjennom å rappe.

**Relevance** handler om å se på dette prosjektets relevans. Gjennom mange års erfaring med ungdommer har jeg erfart hvor viktig det er å bruke musikk ungdom selv er opptatt av. I arbeidet som musikkterapeut mener jeg det er stort terapeutisk potensiale i musikkuttrykket rap. Da det ikke pr i dag foreligger mye forskning på dette området i Norge, er min oppfatning at min forskning kan være nyttig for andre musikkterapeuter.

**Ethics** handler om moralske og verdimeslige aspekter ved studien. Jeg har tidligere beskrevet samtykkeskjema som informanter og foresatte har signert. I forkant av intervjuene fikk informantene informasjon om det å bli intervjuet. Dette ble repetert slik at informantene var forberedt på det som skulle skje. I tillegg til det har jeg gjort rede for min kommunikasjon med NSD i denne prosessen.

Videre har jeg sett på noen aspekter ved å intervju ungdommer. Mie Mohlin skriver (2009) om etisk objektivitet i forskning. Hun intervjuet selv informanter med nedsatt funksjonsevne



og skriver om potensielle vansker hvis forskeren er for nær informanten (Mohlin, 2009). Utfordringene ved at man selv er involvert både som menneske og forsker gjør at man må være oppmerksom på sin forforståelse hele veien gjennom sin forskning. Noe jeg tør hevde at jeg har etterstrebet.



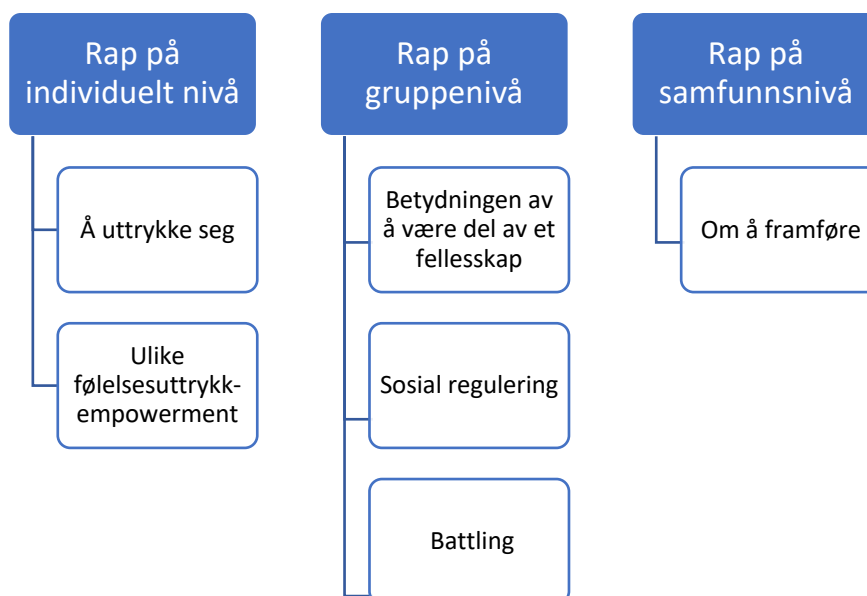
## 4. Funn og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens resultater. Jeg vil ta utgangspunkt i de tre kodegruppene som her kalles hovedkategori med tilhørende underkategorier. Etter hver presentasjon av hovedkategori med tilhørende underkategori vil jeg legge frem mine refleksjoner og drøfte ut ifra disse. Målet med drøftingen er å belyse følgende problemstilling:

*Hvilken betydning kan improvisert rap ha for en gruppe elever som deltar i musikkterapi ved en spesialavdeling på en videregående skole?*

Hver hovedkategori blir presentert med en beskrivelse av den enkelte kategori. Deretter vil hver underkategori presenteres med en syntetisk tekst som har blitt laget på bakgrunn av kondensert sitat. For å la mine informanternes stemme bli tydelige, har jeg, som tidligere nevnt, valgt å presentere dem som informant 1, 2, 3 og 4.

Malterud skriver at når man presenterer sine resultater og funn, anbefaler hun å vente med drøfting (Malterud, 2017). Jeg velger imidlertid i denne studien å drøfte rett i etterkant av presentasjonen av funnene slik at de kan fremstå tydeligere.



## 4.1 Rap på individnivå

I denne kategorien handler det om utsagn som sier noe om hvordan rappingen har gjort noe med elevene følelsesmessig og i forhold til å uttrykke seg gjennom å rappe. Jeg har her tatt utgangspunkt i utsagn hvor de sier noe om sin opplevelse av rappingen, altså på individnivå.

### 4.1.1 Å uttrykke seg

Denne variabelen dreier seg om hva informantene sier om det å uttrykke seg gjennom rappingen.

*Jeg kan lage mange rapper når jeg rapper over et tema, og jeg føler meg fri til å fortelle det jeg har lyst til å si. Det er kjempegøy å være fullt konsentrert med rapping, finne ord som rimer og bare følge tempoet og konsentrere seg om det. Jeg synes det er fantastisk å finne rytmen. (Kondensert sitat)*

Flere av informantene trekker fram betydningen av å uttrykke seg med ord og selv bestemme hva de vil si der og da.

Informant 3 sa om dette:

*«Men så lenge man har et tema å skrive om, eller et tema å rappe om, så kan du lage flere rapper enn mange andre klarer. Jeg føler man er fri til å fortelle hva man har lyst til å si.»*  
*«Andre skriver teksten ned, vi bare kommer på det og kjører på, vi.»*

Informant 4: *«Det som er gøy og fantastisk, det er å være fullt konsentrert med rapping og finne ord som rimer».*

De måtte konsentrere seg om å få det til å rime, og noen opplevde en frihet i det. Slik jeg forstår det handler dette om den improvisatoriske utøvelsen og det improvisatoriske uttrykket. Informantene snakket også om å finne rytmen og følge tempoet.

De var tydelige på friheten som lå i det å finne på selv hva de ville rappe om. De hadde en sterk bevissthet rundt dette, og de var mer opptatt av dette enn jeg hadde forventet. Selv om vi, som tidligere nevnt, hadde satt noen rammer for akseptable temaer, snakket informantene om å finne ord som rimer og bare følge tempoet. En av informantene sa han følte seg fri til å si det han hadde lyst til å si, uten å skrive ned teksten. Dette gjaldt også de andre informantene. Denne

friheten som på en måte kunne sies å være en 'frihet under ansvar' opplevdes likevel som sterk for informantene.

Som nevnt i teorikapittelet bruker Hadley & Yancy (2012) uttrykket «One Mic» om det å bruke mikrofonen som et symbol for å si det man har på hjertet. Denne metaforen passer godt i denne sammenhengen. Det handler om å uttrykke seg gjennom en mikrofon og at den blir et uttrykksmiddel for å komme fram med sin stemme og sitt uttrykk (ibid.). Informantene er klare på friheten til å si det man vil, de snakket om å bare la det flyte og finne ord som rimer. De uttrykte seg gjennom rappingen og i intervjusituasjonen snakket de om hvor bra dette føltes. Hadley & Yancy skriver at denne metaforen kan bli en kilde til empowerment (ibid.). Det vil jeg drøfte i neste kategori.

Informantenes utsagn kan også sees i lys av det ressursorienterte perspektivet på musikkterapi hvor fokus er på elevens ressurser framfor elevens vansker (Rolvjord, 2008). Rolvsjord trekker blant annet fram positiv psykologi og empowerment-filosofien som grunnlag for denne teorien. I positiv psykologi er det fokus på en persons sterke sider og betydningen av å ha fokus på nettopp dette.

Informant 1 uttrykte om rappingen: «*Jeg er god til å rappe*».

Etter min forståelse har denne informanten helt rett. Han *er* god til å rappe. Derfor er det sterkt at han selv setter ord på det. Hva denne informanten opplevde av empowerment vites ikke. Seligman (2009) påpeker betydningen av å bruke sine sterke sider, fordi det da er større muligheter for et godt liv.

Oppmerksomheten mot ressursene gjelder også de øvrige informantene. Alle uttrykte det positive ved å mestre. De andre snakket om at det var 'gøy å rime og uttrykke seg gjennom å finne på det de vil si', med andre ord å 'improvisere'. Slik jeg ser det brukte informantene også disse ordene for å snakke om improvisert rap.

Flere informanter snakker om å finne rytmen. I musikkterapitimene ble, som tidligere nevnt, brukt ulike ferdiginnspilte beats. Å improvisere tekst etter innspilte beats handler om å høre, og det er en forventning om å kunne tilpasse seg en eksisterende rytme. Beats utgjorde rammen på improvisasjonene. Dette samsvarer med improvisasjon brukt innen en musikkterapi-improvisasjon hvor man ofte bruker en ramme i form av en rammeaktivitet eller en beat som i mitt arbeid. Jeg mener det er av betydning å ha en ramme på en improvisasjon da den er med å gjøre situasjonen mer forutsigbar for deltakerne.

En utfordring ved å bruke ferdig innspilt musikk er at den går i et fast tempo og er ikke fleksibel. Ofte i en musikkterapi-improvisasjon har man en fleksibilitet gjennom muligheten til å tilpasse seg elevene i samspillet når man selv spiller et instrument. I denne situasjonen hadde deltakerne variert erfaring med å innpasse seg en eksisterende rytme og tempo. Til tross for at ikke alle var i rytme hele tiden valgte jeg å se bort fra dette og legge vekt på mestring og det å delta positivt. Informantene snakket om at de selv opplevde at de fulgte tempoet, fant ord som rimet og ikke minst at de opplevde en mestring gjennom improvisasjonen.

Et annet moment i denne sammenheng med å 'finne rytmen' er at dette krever en innstilling fra informantene om å tilpasse seg noe. De må tilpasse seg en ramme som i dette tilfellet var musikk med fast tempo. Mål i musikkterapiarbeid kan ofte være å styrke evnen til å følge regler og tilpasse seg gjeldende tempo, som begge kan være med å styrke sosiale ferdigheter. Et par av informantene sa noe om dette. De var opptatt av 'å finne rytmen'. Min oppfatning er at alle var opptatt av musikken. De valgte hvilken beat som skulle brukes i fellesskap, og dette var det oftest enighet om.

Forholdet mellom musikk og identitet er også aktuelt å se på i denne kategorien. Ruud (2013) har gjennom mange år snakket om betydningen av å møte elevene på musikk som de er opptatt av for å styrke deres identitet. Krüger & Strandbu (2015) skriver som tidligere nevnt at musikk kan brukes for å styrke identitet gjennom å være i et fellesskap med andre ungdommer. Informantene hadde som tidligere nevnt ulik bakgrunn i forhold til rap. Til tross for ulike tidligere erfaringer omtaler flere friheten de opplevde ved å uttrykke seg gjennom rap. Dette er slik jeg oppfatter det også med på å styrke den enkeltes identitet. De var også en del av et fellesskap med jevnaldrende.

#### 4.1.2 Ulike følelsesuttrykk - empowerment

Denne kategorien handler om hvordan informantene uttrykker følelser som er blitt aktivert gjennom rappingen. Informantene snakker om følelser på ulike måter. Det som er felles er at alle er tydelige på at det aktiverte følelser. De snakket om hva det gjorde med dem og hvordan de kjente det i kroppen. Det var stor variasjon i måten å uttrykke seg på.

*Jeg synes det er kjempedeilig å rappe og føler meg ung i kroppen når jeg gjør det.  
Da føler jeg meg fri til å si akkurat det jeg vil. Det har liksom ingen grenser.  
(Kondensert sitat)*

Her uttrykte informantene seg på ulike måter.

Informant 1: *«Jeg føler meg ung i kroppen.»*

Informant 3: *«Da tenker jeg at man kan utvide seg selv til å si akkurat det man føler i en rap fordi freestyles har ingen grenser. Det kan jo fortsette å fortsette» «Om man vil fortelle om en dårlig dag eller om man er trist eller depressiv eller lei seg, så kan man bruke rap som hjelpemiddel.»*

I disse sitatene beskriver informantene ulike følelsesuttrykk. Alle utsagnene sier noe om at å rappe har stimulert følelser på en aller annen måte. Informant 1 følte seg ung i kroppen, hvilket mest sannsynlig var en positiv opplevelse, og det er en fin måte å uttrykke følelser på. Informant 3 uttrykte at nettopp det å improvisere, eller *freestyle*, ga mulighet for å utvide seg selv.

Informant 3 snakket om friheten til å si hva man vil gjennom å improvisere og at det bare kan fortsette å fortsette. Dette kan minne om opplevelsen av flow (norsk: flyt). De andre informantene snakket mer direkte om ulike følelsesuttrykk som handler om hvordan de følte seg. Om dette også var deres uttrykk for å si noe om den samme friheten vites ikke, sett fra mitt sted med kjennskap til informantene, kan det godt ses på som noe av samme innhold sagt på en annen måte.

Ulsrud (2018) skriver om flyt eller flow i improvisasjon: *«Det som fascinerer meg med improvisasjon er at musikken får flyte fritt, ut av en kilde som er i oss – et resultat av hva vi har hørt og tilegnet oss i den kulturen vi lever i»*. Ulsrud refererer slik jeg forstår det til den frie flyten som oppstår i musikken, uavhengig av musikksjanger. Rolvsjord (2008) refererer også til flow. Hun skriver at man gjennom å være i en flow kan oppnå empowerment (Rolvsjord, 2008). Følelsen av å være ‘ung i kroppen’ og friheten i at rappingen ‘bare kan fortsette å fortsette’, underbygger det. Slik jeg forstår mine informanter i disse utsagnene, kan det være at de gjennom å være i flow (eller flyt) også opplevde empowerment i dette.

Informant 3 presiserte enda tydeligere hva dette betydde for ham. Han snakket om at man kunne ‘utvide seg selv’ gjennom improvisert rap eller å ‘freestyle’ som han selv sa. Begrepet ‘å utvide seg selv’ innebærer en forandring, en utvidelse av selvet. Dette handler om omsorg for det individuelle, slik det uttrykkes av Ruud (2008) som skriver om musikkopplevelsens betydning i den humanistiske musikkterapi tradisjonen. Ut ifra dette tolker jeg utsagnet som et uttrykk for empowerment i betydningen selvrealisering og myndiggjøring (Rolvsjord, 2008).

Slik jeg ser det styrker disse utsagnene at informantene har opplevd flow. Jeg støtter dette gjennom både det som ble sagt og som musikkterapeut i de ulike improvisasjonssekvensene dette forekom.

Som nevnt over var det stor enighet blant informantene at rappingen utløste positive følelser. Informant 3 var seg også bevisst at han kunne bruke rappingen som et hjelpemiddel når han hadde en dårlig dag.

Solli (2014) har i sitt arbeid i psykiatrien brukt rap som uttrykksmiddel i arbeidet med en klient. Han påpeker betydningen det hadde for å styrke identitet og empowerment (Solli, 2014).

Stern (2007) skriver som tidligere nevnt om betydningen av opplevelsen. Stern mener at den kan ha betydning for å oppnå en forandring og skriver at disse positive opplevelsene må ha skjedd her og nå (ibid.). Informantene snakket om opplevelser som hadde skjedd der og da i en improvisert sammenheng, hvilket gjør at dette kan sies å være opplevelser slik Stern beskriver. Trondalen (2007) trekker fram verdien av opplevelsen gjennom gyldne øyeblikk som kan oppstå i en musikkterapeutisk sammenheng. Trondalen sier at i disse øyeblikkene kan oppnås endringspotent erfaring når klientens deltakelse omfatter en følelsesmessig utveksling med musikk og musikkterapeut.

Om informantenes opplevelser førte til endringspotent erfaring, sier disse funnene ingenting om, men de sier noe om at de hadde betydning der og da. Å uttrykke seg gjennom improvisert rap hadde en betydning i form av positive følelser, og det har i seg selv en verdi etter min oppfatning.

Det ressursorienterte perspektivet innebærer å sette søkelys på det som mestres - som informantene selv uttrykte at de gjorde. Alle snakket om de gode følelsene. Det handlet om hva elevene gjorde sammen i rappingen. Hva de fikk til og hva de følte selv at de mestret. Oppmerksomheten var på dette, og ikke på de ulike hindringene elevene hadde i form av sin funksjonsnedsettelse. Ofte settes søkelyset på hindringer og vansker når man snakker om personer med en funksjonsnedsettelse. Jeg støtter dette ressursorienterte perspektivet da fokuset alltid bør være å styrke gode sider og stimulere og styrke deres ressurser. Det utelukker ikke at man kan ha som mål å bedre enkelte utviklingsområder, men det vektlegges like fullt å styrke sterke sider.



Når det gjelder tenkning rundt personer med funksjonsnedsettelse er Lorentzen (2003) inne på noe av den samme tenkningen rundt denne elevgruppen. Han retter oppmerksomheten mot at læring skjer i samhandling og i felles aktiviteter med andre (ibid.).

## 4.2 Rap på gruppenivå

Denne kategorien handler om å uttrykke seg gjennom improvisert rap som deltager av en gruppe. Bjerke (2018) skriver om betydningen av å arbeide terapeutisk i en gruppe. Videre påpeker Bjerke speilnevronenes betydning for å lære av de andre deltakerne, og hun trekker fram tilknytningsevnen som er en iboende evne til å knytte oss til andre og lære av hverandre.

Rap brukes som musikalsk medium for sosialt fellesskap.

Informantene uttrykte hvordan de opplevde å være del av en gruppe. Først vil jeg presentere funn som sier noe om hvordan de opplevde dette, deretter følger sosial regulering og til slutt battling.

### 4.2.1 Betydningen av å være en del av et fellesskap

I denne kategorien snakket informantene om hvordan de opplevde å være i gruppe med de andre.

*Jeg liker best å rappe med de andre fordi da kan de også få uttrykke seg selv. Jeg føler jeg har lært noe, at jeg kjenner de andre bedre. Når vi har blitt bedre kjent er det enklere å rappe om dem. Det er gøy å gjøre noe med de andre elevene, og bli bedre kjent med dem gjennom rappingen. Jeg synes det var kjempegøy fordi jeg var sammen med gutta. Jeg liker dem, jeg har kost meg hver time. (Kondensert sitat)*

Informantene var alle tydelige på at det var positivt å være en del av denne gruppa.

Informant 1: «Jeg synes det var kjempegøy, for jeg var sammen med 'gutta', for jeg liker de, da.»

Informant 4: «For meg så er det helt fantastisk og ikke litt gøy, men det var faktisk veldig gøy.»  
«Det er tøft og gøy å være en del av 'gutta'».²

---

² Betegnelsen 'Gutta' ble brukt om de fire som rappet sammen dette skoleåret.

Her var fokus på å være en av gutta, altså en del av gjengen. Informantene snakket om opplevelsene de hadde sammen med de andre og om tilhørighet til gruppa. Informantene er alle tydelige på at det var bra å være sammen med gutta hvilket viser at det hadde betydning å tilhøre et fellesskap.

Dette understøttes av Bjerke (2018) som skriver om den grunnleggende tilknytningsevnen. I det ligger at mennesket har et iboende behov for å være sammen med andre. Speilnevronene bidrar til læring gjennom samvær med andre, og sammen utgjør de et viktig grunnlag som understøtter betydningen av deltakelse i en gruppe (ibid.). Informantene var som nevnt over tydelige på at det å være sammen med hverandre hadde vært positivt. Det å høre informantene så tydelige på dette punktet er etter min oppfatning forventet, men de uttrykte dette samholdet mellom dem enda sterkere enn jeg trodde.

Bjerke (ibid.) skriver om betydningen av å være i et fellesskap med andre i en gruppe over tid. Nettopp det å kjenne at et samvær med andre er godt, kan ha betydning som medlemmene kan ta med etter at gruppen opphører (ibid.). Da alle informantene var tydelige på at de likte dette fellesskapet, kan denne erfaringen som det gav være god å ta med videre for informantene. Slik jeg forstår Bjerke her mener hun at informantene eventuelt kan ha glede av erfaringen av å ha vært med i gruppe som har fungert godt.

Etter mitt syn kan et slikt samhold også ha innvirkning på å styrke identitet. Bjerke (2018) skriver at å oppleve tilhørighet til en gruppe er med på å styrke identitet. Ruud (2013) skriver om betydningen av å skape felles opplevelser gjennom musikk og møte ungdommene med musikk de er opptatt av. Dette støttes av Ierardi og Jenkins i Hadley & Yancy (2012). Informantene var opptatt av at de likte å rappe sammen. Informantene gav også uttrykk for at de likte denne musikk sjangeren, og de var meget tydelige på at de likte å være sammen med de andre i gruppa. Flere av informantene snakket om at det var veldig bra å være en del av dette fellesskapet. Jeg vil hevde at en slik type aktivitet også kan være med på å styrke fellesskapsfølelsen. Ut ifra svarene synes det som om informantene opplevde det som en attraktiv type aktivitet å delta i. De følelsesladete uttrykkene forteller etter min mening om det.

Gjennom dette året fikk elevene jevnlig positive fellesopplevelser og opplevelsen av å tilhøre en gruppe. Slik jeg ser det danner disse fellesskapsopplevelsene et viktig grunnlag for å styrke gruppetilhørighet. Elevene rappet en og en, men som en del av en gruppe sto de også sammen som en enhet. Trondalen understreker betydningen av fellesopplevelser.

De skulle uttrykke seg gjennom et medium som i denne sammenhengen var rap og derfor også hadde en viss status for deltakerne. Informantene sier noe om at de kan få uttrykke seg fritt og formidle noe om seg og sin livssituasjon og personlige opplevelser av å være medlem i et samfunn. De improviserte tekster, improvisasjonen var fri, og de fulgte stort sett kjøreregler som var avtalt på forhånd.

#### 4.2.2 Sosial regulering

Denne kategorien sier noe om prosessen elevene har vært i. Spørsmål som dreide seg om læringsprosessen elevene hadde vært i, viste seg å være vanskelig å si noe om. Likevel har jeg valgt å ta det med da jeg anser dette som en viktig del av datamaterialet.

Informantene snakket i denne kategorien om sin oppfatning av hvordan de oppførte seg og hva de tenkte om hva de hadde lært gjennom dette året. Sett i lys av den utviklingen jeg har observert hos elevene, vurderer jeg det derfor som viktig å ta med noen av utsagnene.

*Jeg prøver å passe på de andre og jeg har fulgt reglene. Jeg synes ikke medelev følger reglene, han sier banneord. Når vi kranglet prøvde jeg å be om unnskyldning. Jeg har lært veldig mye. Jeg klarte å følge avtalen om hvordan jeg skulle oppføre meg i gruppa og på scenen. (Kondensert sitat)*

Her var informantene opptatt av at de skulle følge reglene som var gjeldende for rappingen.

Informant 2: «Jeg fulgte mange ganger reglene.»

Informant 4: «Ja, jeg har tenkt å fortsette å rappe og følge reglene som dere har.» «Jeg klarte å følge avtalen om hvordan jeg skulle oppføre meg i gruppa og på scenen»

Det å se seg selv og sin rolle i en gruppe kan være komplisert. Denne kategorien omhandler situasjoner der informantene uttrykker noe om den sosiale læringssituasjonen og sin egen rolle i den.

Når jeg går gjennom funnene opplever jeg at de ikke ser seg selv utenfra, og at de ikke ser seg selv i prosessen gjennom det aktuelle skoleåret. Analysen av datamaterialet underbygger dette. Min oppfatning er at de sier noe om dette, men de sier ikke alt. Når jeg ser på analysen kommer det ikke fram at de har vært i en læringsprosess eller en terapeutisk prosess. Til tross for at de ikke sa noe om selve prosessen, husket de i ettertid den gode opplevelsen av å være i gruppa. De trakk primært fram det positive i dette arbeidet.

Vi hadde tydelig fokus gjennom denne prosessen om hva som var passende språk. Informant 2 uttrykte at han «fulgte reglene» og informant 4 sa at han hadde tenkt å fortsette å følge reglene. Dette er konkret, og min oppfatning er at dette opplevdes lettere å snakke om. Reglene det refereres til er som tidligere nevnt de reglene vi kom fram til i fellesskap. Det var føringer for hva det var akseptabelt å rappe om, da dette var del av en skole. Å følge disse reglene kunne by på utfordringer, men slik jeg ser det gav det samtidig ansvar til alle om å hjelpe hverandre.

Lorentzen (2003) skriver om betydningen av å lære i samhandling med andre ved å delta på lik linje i felles aktiviteter. Etter min forståelse stemmer dette. Han påpeker at i stedet for å si hva elevene skal gjøre, er han mer opptatt av å gå veien sammen med dem (ibid.).

Denne gruppa hadde som tidligere nevnt fast time stort sett hver uke, og dette ga en trygghet og forutsigbarhet for elevene. De kjente hverandre før gruppen begynte, men det ble likevel en ny gruppedynamikk gjennom denne aktiviteten det aktuelle skoleåret.

Sett i lys av disse observasjonene vil jeg drøfte utviklingen jeg så i min gruppe i forhold til Tuckmans faser i Bjerke (2018). Som nevnt over snakket ikke mine informanter noe spesifikt om utviklingen gruppa var gjennom. Jeg velger likevel å si noe om dette da jeg som gruppas leder så en klar forandring av gruppedynamikken gjennom dette året.

Slik jeg ser det gikk gruppa gjennom tilsvarende faser Tuckman har laget, og Karterud har oversatt til norsk (i Bjerke, 2018):

Den første *forming*-fasen (orienteringsfasen) er ofte preget av at alle er høflige og opptatt av at alle skal ha det bra. I denne første fasen vektlegges en tydelig leder for å skape trygghet for deltagerne (ibid.). I begynnelsen visste ingen av oss hva som ble forventet av dem og av meg. Deltagerne var her høflige og positive overfor hverandre. I kraft av å ha erfaring som musikkterapeut, kjennskap til elevene, tro på improvisasjon og rap, lot jeg elevene prøve ut hva rappingen kunne føre til.

Den andre fasen om *storming* (konflikt) (ibid.) vil drøftes under 4.2.3.

Videre gjennom skoleåret ble det mer ro i gruppa, og jeg tolker det dithen at de var i 'norming'(samhold) - fasen (ibid.) Denne fasen kjennetegnes av økt samhold og fellesskap (ibid.) I fellesskap begynte gruppa prosessen om å forme rappingen mot noe som kunne framføres.

Den fjerde fasen heter *performing*. I denne sammenhengen er *performing* oversatt av Karterud (i Bjerke 2018) til ytelse. Det som var interessant å se i denne perioden var at medlemmene av

gruppa i større grad viste hensyn til hverandre og var mer oppmerksomme overfor hverandre. Det var påfallende å se at de i større grad inkluderte hverandre.

Tuckman i Bjerke (2018) refererer også til en femte fase, *adjourning*-fasen, som handler om å evaluere og avslutte prosessen. Vi avsluttet skoleåret med framføring og intervjuer. I min sammenheng ble derfor dette vår måte å avslutte prosessen i gruppa.

Igjen bør presiseres at dette er observasjoner som jeg gjorde meg gjennom dette året. I intervjuene spurte jeg informantene om hvordan gruppen var nå og hvordan den var da de begynte. Svarene på disse spørsmålene varierte, og sett i lys av at dette var komplisert å svare på for informantene, valgte jeg selv å si noe om utviklingen gjennom dette året slik jeg observerte den. Det var attraktivt for elevene å delta og dette førte til en større aksept og vilje til å bli utfordret på ting de i utgangspunktet ikke likte. Elevene innordnet seg i større grad gruppas regler, og tok de utfordringene som kom. Gruppen viste gjennom dette skoleåret en positiv utvikling når det gjaldt å ta hensyn til hverandre, en økt fleksibilitet og de viste større aksept overfor hverandre.

#### 4.2.3 Battling

Denne kategorien handler om hvordan informanten opplevde å *battle*. Ordet *battle* ble forklart med å småkrangle eller diskutere mens de rappet. Jeg har valgt å la *battling* stå som en egen kategori da jeg så at informantene skilte mellom den og ordinær improvisert rapping. I tillegg ble stemningen i gruppen noe mer anspent og deltagerne var mer pågående i disse situasjonene.

I intervjuet etterlyste jeg spesielt en situasjon der dette skjedde, og jeg ønsket å få de til å fortelle om hvordan de opplevde dette. Grunnen til at jeg spurte om en konkret hendelse var at jeg trodde det ville være enklere for informantene å huske tilbake.

*Jeg likte å battle. Jeg synes det var gøy. (Kondensert sitat)*

Her er informantene for det meste positive til denne formen for rapping, med unntak av en informant som ikke likte dette.

Informant 4: «Hvis jeg er helt ærlig nå; det er uvant og gøy.»

Informant 2: «Jeg likte ikke så godt vi krangla. Det var noen som snakka litt for mye i mikrofonen. Det er litt irriterende.»

Her er det ulike oppfatninger og opplevelser av situasjonene. Informant 2 hadde en oppfatning av at medelever rappet lenger, brukte mer tid i mikrofonen og likte ikke det. Han var tydelig på at han ikke likte denne formen for rap. De øvrige informantene uttrykte at de likte denne måten å uttrykke seg på. Battling er som tidligere nevnt en måte å rappe til hverandre som *kan* føre til en vennskapelig krangel. Battling kan være preget av livlig improvisert rap og er en noe mer pågående form (kilde). Sett i lys av Tuckmans faser om gruppeprosess referert i Bjerke (2018), som nevnt tidligere, vil jeg nå se denne battlingen i forhold til *storming*-fasen (konfliktfasen). Denne fasen kan preges av misnøye og uenighet (ibid.).

Etter hvert som deltakerne ble trygge i rappingen ble de også mer pågående. De rappet mer aktivt mot hverandre, og stemningen i improvisasjonene hadde her mer karakter av battling. I disse sekvensene var det tydelig at deltagerne var trygge nok til å battle mot hverandre. Siden improvisasjonene av og til ble mer intense, og av og til kunne minne om lett krangling, var det derfor av stor betydning for meg å avslutte timen på en rolig måte og forsikre meg om at alle elevene var ivaretatt.

I en trygg gruppe som dette, mener jeg at det kan være bra for medlemmene å få erfaring med situasjoner som beskrevet over. Å ha forskjellig oppfatning av om man liker denne formen for uttrykk eller ikke, er selvfølgelig helt akseptabelt. Slik jeg ser det er det av betydning å tåle at man er uenige, men at man avslutter en time med eventuelle konflikter ved å prøve å komme til enighet. Det er her av betydning at *storming*-situasjonen eller battlingen overført til min sammenheng, avsluttes på en akseptabel måte.

Med tanke på mine funn var det tre av informantene som snakket om at de likte denne formen for mer pågående improvisasjon, mens en av dem var klar på at han ikke likte det så godt.

Jeg forstår Tuckman (referert i Bjerke, 2018) dithen at det i en gruppe ofte er en periode hvor det forekommer uenighet i forhold til enkelte tema. For noen av elevene var det vanskelig å akseptere uenighet. Det kunne dermed bli vanskelig å være i rommet for å skvære opp. I disse situasjonene var det viktig for meg at elevene ikke forlot timene før vi hadde avsluttet på en måte jeg fant forsvarlig. Jeg var nøye på å ikke slippe elevene før vi kom til en slags enighet. Dette var mitt ansvar som terapeut.

Dette leder meg til å trekke inn noen synspunkter på musikkterapeutrollen. Disse situasjonene var også utfordrende for meg som leder av gruppa. Når temperaturen steg i improvisasjonen var retningen og utfallet på den usikker. I disse situasjonene prøvde jeg etter beste evne å følge gruppa, se elevene og ivareta alle. Jeg brukte min erfaring som leder og terapeut og en iboende

tro på at det skulle gå bra. Av og til opplevdes det komplisert da jeg ikke visste hvilken retning det gikk. Jeg stolte hele tiden på min intuisjon og erfaring, og jeg var en leder som etter egen oppfatning gikk veien sammen med elevene.

Yalom (2009) har i sitt arbeid som psykoterapeut nettopp dette fokus på forholdet mellom terapeut og klient. Han bruker betegnelsen *reisefeller* på dette terapeutiske forholdet (Yalom, 2009). Her går terapeuten veien sammen med klienten og er en medvandrer i prosessen (ibid.).

Denne metaforen og måten å forklare terapeutrollen på, opplevdes som relevant for meg som musikkterapeut i den aktuelle settingen. Det var viktig å se hva som skjedde gjennom improvisasjonene og følge deltagerne i disse. På den annen side hadde min deltakelse også elementer av ledelse.

Trondalen (2004) har noe av den samme vektleggingen som Yalom (2009) i sin måte å se på improvisatorisk aktivitet, ved å se på dette som en prosessuell samvandring. Hun beskriver rollefordelingen som forgår underveis i improvisasjonen ved at terapeut og klient skifter på rollene. Trondalen er imidlertid opptatt av at det alltid vil være terapeuten som både har kompetanse og ansvaret i improvisasjonene og generelt i musikkterapisituasjonen. Jeg støtter meg til denne oppfatningen da jeg anser det som riktig at det til enhver tid er jeg som er den ansvarlige, og dette vil etter min mening også virke inn på dynamikken i improvisasjonen.

I battlingen ble «temperaturen» i improvisasjonene litt høyere, og deltagerne rappet mer direkte til hverandre. Som nevnt var det ulike oppfatninger av dette. Fra min situasjon som leder fra siden opplevde jeg at noen av deltagerne rappet med friskere språk til hverandre. Det opplevdes nok som litt uvant at dette var en situasjon som ble «tillatt», at den ikke ble stoppet av meg som leder av gruppa. Deltagerne i denne gruppa utøvde for det meste det jeg vil kalle en 'mild' form for rap. De var for det meste positive mot hverandre i rappingen.

Disse battle-sekvensene med høyere temperatur i rappingen vil jeg også drøfte i lys av Bakhtins karnevalsmetafor. Overført til mitt prosjekt velger jeg å definere rap som en ytring, og jeg tolker at en improvisasjon i gruppe kan være dialog med minst to stemmer. Slik jeg ser det kan battlingen sees som en karnevalesk handling der de aktive rapperne har masker på. Maskene blir da et bilde på ytringen som i denne sammenhengen er rappingen (Stensæth, 2017). Overført til min setting med improviserende ungdommer oppleves dette tenkesettet relevant. Elevene (og jeg) var i situasjoner med rappingen hvor de ikke helt visste hva som skulle skje, og de kom lett i situasjoner hvor improvisasjonen fikk et karnevalesk preg. Det var preg av dramatik, krangling og som Bakhtin referert i Stensæth (2017) bruker metaforene «blod og gørr» for å

beskrive det rå uttrykket. Improvisasjonene var til tider preget av en karnevals-stemning slik jeg så det. Jeg tolker denne situasjonen dithen at rapperne var i en situasjon der de strakk seg ut mot hverandre, og det var en spenning i improvisasjonen. Stensæth skriver at når det skjer en samhandling, da kan forandring skje (Stensæth, 2006).

Stensæth sier også at dette er en måte å møte elevene på (ibid.). Dette synet støtter jeg. Det å ha en improvisatorisk holdning i arbeidet, gir min praksis et mer lekent perspektiv i kontakten med elevene. Dette er uavhengig om elevene er barn, ungdommer eller voksne. Jeg vil også understreke at det tilfører arbeidet en ekstra dimensjon etter mange år i arbeid som musikkterapeut når man etter hvert kan stå i fare for å gjenta seg selv i arbeidet.

### 4.3 Rap på samfunnsnivå

Framføring har vært en del av musikkterapi innen det spesialpedagogiske feltet gjennom mange år. Som nevnt i teorikapittelet har Stige & Aarø (2012) med sitt akronym PREPARE utformet noen perspektiver jeg mener er vesentlige å se på i denne sammenheng. I tillegg vil jeg se på Jampels (2011) dimensjoner for framføring.

Denne kategorien har fokus på hva informantene sier om det å være i framføringssituasjonen. I intervjuene var alle informantene opptatt av framføring, og de var alle tydelige i uttalelsene om dette.

#### 4.3.1 Om å framføre

I denne kategorien snakket informantene om hvordan det er å framføre rap for andre. Intervjuene ble gjort mellom to framføringer og noen av informantene snakket om den neste framføringen som skulle skje. De snakket også om hvordan det var å være i fokus på en scene og opplevelsene de hadde i den settingen.

Denne kategorien vil i tillegg omfatte informantenes kommentarer på å se seg selv på video under framføringen. Under intervjuene ble informantene vist et opptak av framføringen de hadde gjennomført noen dager før intervjuet fant sted. Dette ble gjort for å få informantenes opplevelse og tanker om framføringen. Ingen av informantene hadde sett dette opptaket før det ble vist dem i denne settingen.



*Jeg synes det var gøy og tøft å framføre, og vise at vi kan eie scenen og være en av gutta. Jeg likte å se at medrapper var glad. Det er så fint å stå på scenen selv om du har spesielle problemer du jobber med, som Downs syndrom og så videre. Jeg var spent i kroppen, jeg så en jente i publikum smilte til meg. Jeg hørte at publikum klappet takten. Jeg konsentrerte meg for å huske når det var min tur til å rappe og få publikum med. (Kondensert sitat)*

Informantene var veldig tydelige på at det å framføre for et publikum, var stort. Dette ble poengtert av alle fire informantene.

Informant 2: «*Jeg står med spenning og venter*» (på at det skal bli hans tur til å rappe).

Informant 3 hadde en del tanker i forhold til det å være annerledes. Han var opptatt av å vise resten av skolen at de *kan*, selv om de gikk på en avdeling for elever med tilrettelagt opplæring.

Informant 3: «*Det er deilig å være medlem i en gruppe hvor vi kan uttrykke oss og ha det gøy på scenen og vise foran andre at selv om du har spesielle problemer du jobber med, Downs syndrom også videre, så kan du fortsatt være deg selv og rappe, og være den kuleste personen du noen gang kan bli*».

*«Det har vært gøy å fremføre for andre og vise at vi er her på skolen, og at vi viser alle de andre på skolen når vi skal rappe på fredag. Selv om vi er forskjellige skal vi fortsatt kjøre på og vise at vi kan eie scenen»*

Samme informant uttrykte at det var godt å stå på scenen å være en del av en gruppe der man kunne uttrykke seg, og at selv om man har et syndrom kan man likevel vise de andre. Her kan man fornemme en person som kjenner på det å være annerledes, og at det å uttrykke seg gjennom musikk og rapping føltes bra for han. Det er grunn til å tro at det gav informanten god selvfølelse og god mestringsfølelse.

Det å stå på en scene og gjøre noe sammen kan gi gode fellesopplevelser. Informantene uttrykte i denne kategorien stor entusiasme over å framføre og over å være i fokus. De snakket om fellesopplevelser, det å vise seg fram, og at de kan. De snakket alle om dette med entusiasme.

Jeg vil i det følgende drøfte noen av utsagnene sett i sammenheng med akronymet PREPARE som er utarbeidet av Stige & Aarø (2012) for å sette fokus på ulike sider ved en framføring. Denne måten å sammenfatte samfunnsmusikkterapi viser, slik jeg ser det, et bredt aspekt for å ivareta ulike deler av framføringsbasert praksis.

*Participation* (deltakelse). Herunder kommer retten til å delta slik det er nedfelt i FN – resolusjonen fra 2006 om mennesker med funksjonsnedsettelse og retten til å bidra med kulturuttrykk (Stige & Aarø, 2012).

Informantene snakket alle om at det var gøy og delta på framføring. De fortalte om gode opplevelser de hadde i forbindelse med dette. Som nevnt over var informant 3 opptatt av å stå på scenen og vise at de *kan* selv om man har en funksjonsnedsettelse, og at de gjennom sitt musikkuttrykk også kan bidra. Dette er etter min mening helt i tråd med FN-kommisjonens rettighet om at alle har rett til å bidra med kulturuttrykk (FN, 2006, Stige & Aarø, 2012). Om de bidro til dette vites ikke, men ut ifra responsen fra publikum kan det tyde på det.

*Resource-oriented* (ressursorientert). Fokuset er på deltagernes ressurser og styrker (Stige & Aarø, 2012). Rolvsjord (2008) støtter blant annet sin ressursorienterte musikkterapi som tidligere nevnt på blant annet empowerment og positiv psykologi.

Informantene snakket om framføring på en positiv måte. De opplevde at de hadde stått på en scene og gitt noe av seg selv som var positivt og opplevde at de mestret. Informantene uttrykte at de gjorde det sammen med ‘gutta’, og de rappet som de opplevde de var gode til. I det kondenserte sitatet kom det fram at det hadde vært en positiv opplevelse for deltakerne. I den positive og relativt sterke måten å uttrykke disse følelsene på vil jeg tro at en eller flere av utøverne opplevde empowerment i denne situasjonen.

*Ecological* (økologisk). Denne delen handler om det gjensidige forholdet mellom de deltagende parter, og det handler om bruk av sosiale medier (Stige & Aarø, 2012).

Dette økologiske perspektiv kan derfor i min sammenheng sies å være når noe blir framført i skolens fellesrom. Informantene var som nevnt over opptatt av ‘å vise de andre på skolen at vi kan’. Det kan også være bruk av digitale medier, som når en del av framføringen deles via Snap Chat eller når noe legges ut på YouTube. Jeg ser at det i forbindelse med dette kan være noen utfordringer som jeg vil komme nærmere inn på i *Ethics* i noen avsnitt under.

*Performative* (framvisningsbasert). Stige & Aarø (2012) skriver at det er framvisningsbasert.

I min praksis er en framvisning et mål *når* vi har noe å framføre. Det er ikke et alltid et mål. Informantene uttrykte som nevnt stor entusiasme over å framføre. De snakket om at det var gøy å stå å vise hva man kan, og at de opplevde det ekstra sterkt sammen med de andre i gruppa.

*Activist* (aktivistisk). Dette er den mest kontroversielle fasen da den har som mål å forandre verden (Stige & Aarø, 2012).

Å forandre verden kan i denne sammenhengen handle om å synliggjøre elevene fra en spesialavdeling og inn på en fellesarena på en stor videregående skole. En av informantene var opptatt av å vise at de også *kan* – selv om man har et syndrom. Min rolle i et dette arbeidet ble da å legge til rette slik at de fikk vist hva de kunne på en god måte.

*Reflective* (refleksivt). Stige & Aarø (2012) skriver at dette handler om evnen til å samarbeide og reflektere over samarbeid rundt framføring.

Informantene og jeg snakket om framføringen både før og etter selve gjennomføringen av den. Mye av arbeid med en framføring foregår i forkant av selve framføringen for å lage gode avtaler med deltakerne slik at de i den aktuelle situasjonen husker og mestrer det som er avtalt. Det improvisatoriske aspektet fører også inn noen usikkerhetsmomenter. I lys av prosessen elevene hadde vært en del av var det likevel noe usikkerhet med hensyn til selve framføringssituasjonen. Når man får et entusiastisk publikum kan det oppstå situasjoner hvor det er lett å glemme tidligere avtalte regler for hva som skal rappes om og hvordan man skal oppføre seg på en scene. En av informantene påpekte dette og uttrykte at han var fornøyd med at han mestret å følge de reglene som var avtalt på forhånd angående dette. Dette gjaldt alle elevene. De mestret å tilpasse seg alt vi hadde gjort av avtaler om oppførsel og som det viktigste; det virket som om alle var komfortable i framføringssituasjonen og uttrykte glede over det. Etter en framføring hadde vi alltid en oppsummering med gruppen slik at elevene kan komme med sine tanker om det som har skjedd i framføringen.

*Ethics-driven* (etikk-drevet). Det etiske aspektet har fokus på hva som er akseptabelt å framføre foran et publikum. Stige & Aarø (2012) ser dette også i forhold til menneskerettighetene. Slik jeg ser det er det av betydning å være seg bevisst disse kvalitetene i arbeidet med framføring. Hva som framføres på en scene er mitt ansvar som musikkterapeut, og jeg må til enhver tid sikre at jeg ivaretar elevene i denne situasjonen. Dette er nedfelt i yrkesetiske retningslinjer som sier at både elevens integritet, behov og rettigheter skal ivaretas i en framføringssituasjon (CREO, 2017).

Jeg ser det som spesielt viktig å ha en etisk bevissthet rundt *hva* som framføres, *hvor* det framføres og *hvem* som framfører. Overført til denne sammenhengen handler det om å være seg bevisst hvordan elevene framtrer på en scene og arbeidet med å få til det på en best mulig måte. Da improvisasjon var en del av framføringen for mine informanter, sier det seg selv at man ikke har full kontroll og helt vet hva som kan skje underveis i framføringen. Samtidig vurderte jeg utøverne dithen at vi hadde gode avtaler for hva som var akseptert å si i improviseringen. Det

ble derfor et ekstra spenningsmoment i selve framføringen, men etter min oppfatning var dette noe som styrket mestringen hos utøverne når de mestret å følge de avtalte regler.

I denne sammenheng vil jeg også si noe om de etiske utfordringene som kan oppstå i forbindelse med bruk av sosiale medier på en framføring. Med ungdommer som publikum, som i mitt tilfelle på en videregående skole, kan det skje at deler av en framføring kan tas ut av sin sammenheng og sendes via Snap Chat eller andre sosiale medier. Dette er noe som *kan* innebære ytterligere utfordringer og som man som musikkterapeut i arbeidet med framføring, bør være seg bevisst.

Beate Gilje Tumyr (2012) har i sitt masterarbeid hatt fokus på framføring. Hun presiserer også betydningen av å ha en etisk bevissthet som musikkterapeut i situasjoner der man eksponerer elever (Tumyr, 2012). Derfor er disse betraktningene viktig å være seg bevisst: Hvem er det vi gjør det for? Lar vi elevene framføre noe fordi det er en forventning om det? Det er av stor betydning å være seg dette bevisst i et arbeid med fokus på framføring. Vi har alltid et etisk ansvar i forhold til elevene, og de skal ivaretas også i en framføringssituasjon.

Jeg vil videre drøfte informantenes utsagn i forhold til Jampels dimensjoner på framføring. Jampel skriver om sine klienter som er del av et samfunn (Jampel, 2011). Selv om denne settingen for framføring var en skole, velger jeg å definere det som et samfunn da alle var en del av lokalsamfunnet i en kommune. Jeg vil her kun trekke frem de dimensjonene jeg mener har betydning for min studie.

*Den første dimensjonen* handler om valg av musikk som skulle framføres. Jampel (2011) skriver at denne dimensjonen dreier seg om forholdet mellom utøverne og musikken som ble framført.

Musikken som ble framført i denne sammenhengen var informantene med å skape der og da gjennom improvisering. Informantene uttrykte alle at det var gøy tøft å stå på scene og framføre dette. I og med at de hadde vært med å utforme musikken gjennom en prosess, var det et valg som alle stod inne for. De improvisatoriske delene av sangen var også noe elevene hadde gjort mye gjennom skoleåret slik at det i selve framføringssituasjonen så ut til at de var trygge på det. Sett fra mitt perspektiv så det ut til å gi den ekstra spenningen at vi ikke visste helt hvordan det ble. Begeistringen informantene fortalte om kan tyde på en understøttelse av dette. De uttrykte det i form av «*bare stå der å finne rytmen*» og det «*å stå på scenen å bare finne på rim og være rockestjerne*».

*Den andre dimensjonen* handler om forholdet mellom utøverne. Dynamikken mellom deltagerne var i vår sammenheng god. De kjente hverandre godt. En av informantene uttrykte det på denne måten: «jeg likte å se at medrapper var så glad» (mens han rappet). Dette viser at han var opptatt av de andre underveis i framføringen. Det å stå på en scene og gjøre noe sammen kan gi gode fellesopplevelser. Dette gjelder både de elevene som framfører og tilhørerne. En av informantene uttrykte at det er «*deilig å stå på scenen å bare være en del av en gruppe som kan uttrykke seg*» og at selv om man har et syndrom kan man likevel vise de andre. Her kan man fornemme en person som kjenner på det å være annerledes, og at det å uttrykke seg gjennom musikk og rapping føles bra for han. Det er grunn til å tro at det ga informanten god selvfølelse og mestringsfølelse. At de hadde gode fellesskapsopplevelser var noe alle informantene var opptatt av.

*Den tredje dimensjonen* handler om forholdet mellom utøvere og publikum. Et par av informantene sier noe om forholdet til publikum. Informant 2 trakk også fram om sine kroppslige reaksjoner ved å stå på scenen. Han merket seg også publikum som klappet. Samme informant var opptatt av at en jente blant publikum smilte, og han var også oppmerksom på at publikum klappet takten mens de framførte. Informant 3 var opptatt av å få med publikum, og jeg tolker det dithen at han var seg bevisst denne kontakten. Etter min mening sier disse utsagnene noe om en kommunikasjon med publikum.

Det kan synes som om det er av betydning for utøverne å ha en positiv kontakt og få en feedback fra publikum. FN-konvensjonen sier som tidligere nevnt at mennesker med nedsatt funksjonsevne også har rett til å delta og utvikle sitt kunstneriske potensiale og at deres uttrykk også kan være til berikelse for samfunnet. Det er min oppfatning ut ifra mange positive kommentarer fra publikum på nettopp det. Den ble en «berikelse for samfunnet» (FN 2006, s. 27). Kommentarene tyder på at denne låten som på en måte ble elevenes personlige uttrykk, ble vel mottatt og satt pris på av publikum som et kulturuttrykk. Det ble et produkt som en følge av en improvisatorisk prosess.

*Den siste dimensjonen* jeg mener er aktuell i min sammenheng, er Jampels femte som handler om høydepunktsopplevelse under framføringen (Jampel, 2011). Denne ekstra spenningen med å gå på scenen med et produkt de selv var med på å skape gir etter min oppfatning en større mulighet for å oppnå nettopp det. Om informantene opplevde en høydepunktsopplevelse eller et gyllent øyeblikk som Trondalen (2007) refererer til er vanskelig å si, men framføringen var tydelig en opplevelse som gjorde sterkt inntrykk på alle utøverne. Det kan derfor være en

mulighet for at noen av deltagerne har opplevd empowerment i dette. Flere uttrykte seg med følelsessterke ord om framføringen.

Avslutningsvis vil jeg se på sammenhengen mellom musikk og identitet sett i forhold til framføring. Informantene uttrykte stoltheten av å være «en av gutta» også i denne settingen. Informantene uttrykte at det var tøft å gøy å stå på scene som en rockestjerne. Denne situasjonen påvirket dem alle. Av betydning for disse sterke følelsene mener jeg uttrykket «the empowering force of music» som Næss & Stensæth (2013) skriver har betydning for dette. De skriver om prosessen med bandet RagnaRock og trekker fram betydningen av identitet og opplevelse av empowerment i framføringssituasjonen. De bruker uttrykket «the empowering force of music» som de beskriver som noe som oppstår gjennom en spesiell sang eller musikkstykke. Stensæth & Næss skriver at denne aktuelle sangen kan gjøre at gruppa opplever «the empowering force of music» nettopp når alle i fellesskap involverer seg, er fokuserte og framfører med stor glede og energi (ibid.). Jeg mener å at dette er en god måte å si det på og som også er passende på utøverne som improviserte rap. De hadde laget sitt eget uttrykk og som ble et produkt de var meget stolte av å framføre.

#### 4.4 Oppsummerende og avsluttende drøfting

Jeg vil nå kort oppsummere de tre nivåene jeg har kommet frem til gjennom min analyse.

##### *På det individuelle nivået*

*Å uttrykke seg:* Alle informantene snakket om det positive aspektet ved å improvisere rap, og de var tydelige på at de likte å selv kunne bestemme hva de ville si. Flere informanter snakket om hvor godt det var å bare la teksten flyte og finne ord som rimer. Disse funnene er for meg av stor betydning fordi jeg her så hvor mye det faktisk betydde for utøverne å rappe. Det samme gjaldt for informantene som gjennom intervjuene kunne si sin mening. Og som en følge av dette; de ble lyttet til.

*Ulike følelsesuttrykk – empowerment:* I denne kategorien viser funnene at alle informantene snakket om ulike sterke følelsesuttrykk som de opplevde i forbindelse med rappingen. Et annet element som flere trakk fram er følelsen av flow, at rappingen fortsatte og fortsatte. Noen informanter snakket om sterke følelsesuttrykk og med det en eventuell opplevelse av empowerment.

##### *På gruppenivå*

*Betydningen av å være en del av et fellesskap:* Her kommer det fram i funnene at informantene opplevde et fellesskap og sterk gruppesamhørighet. De var en av 'gutta'. Det gav dem en styrke å være en del av dette fellesskapet. Slik jeg ser jeg ble fellesskapet ytterligere styrket ved at de var en etablert gruppe over tid. Samholdet i gruppa ble nok også styrket gjennom de mange fellesopplevelsene de fikk. Disse kan ses på både i lys av opplevelsen i seg selv som endringspotent erfaring (Trondalen, 2007), men også som en styrking av den enkeltes identitet gjennom å uttrykke seg gjennom rap med jevnaldrende.

*Sosial regulering:* Gjennom dette skoleåret var elevene i en gruppeprosess som utfordret dem i forhold til å tilpasse seg regler og det å utfolde seg i gruppa.

*Battling:* Denne formen for rap utfordret elevene på å tørre å rappe direkte til hverandre med friskere språk. Informantene snakket selv om denne formen for rap som bra. En av dem likte det ikke. Likevel er min oppfatning at det gav dem noen erfaringer i denne trygge gruppa som kan være verdifulle å ta med ut av musikkrommet. Det å ha kjent på ulike følelser og fått erfaring med at det kan løses, mener jeg er en viktig erfaring å ha med seg.

#### *På samfunnsnivå*

*Om å framføre:* På dette nivået ble det trukket fram at det var godt å være en av 'gutta' sammen på scenen. Det ble også snakket om at det var godt å stå på scenen og 'finne ord som rimer' og 'å finne rytmen'. Denne prosessen kulminerte i framføring i skolens regi og alle informantene trakk fram dette som stort. Flere brukte uttrykket fantastisk om det å stå på en scene.

Jeg er av den oppfatning at det å uttrykke seg uten krav til en på forhånd nedskrevet tekst, og uten spesifikke forventninger om å framføre en spesiell sang som publikum hadde oppfatning av hvordan skulle være, var et godt utgangspunkt. Det å lage og framføre sitt eget uttrykk var etter min vurdering noe som i større grad sidestilte dem i egne øyne med andre. Gjennom denne prosessen formet de i stor grad sitt eget musikkuttrykk. I tillegg var det i rammene til en populær musikk sjanger som de selv opplevde attraktiv. Som tidligere nevnt er det av betydning at elevene oppfattet musikken som kul. Det gjaldt både beat'ene de rappet til gjennom året og sangen med innslag av improvisert rap som ble laget og brukt på framføring.

Om å føle seg som en av alle ungdommer, og som for øvrig godt kan repeteres, uttrykte informant 3: «*Det er deilig å være medlem i en gruppe hvor vi kan uttrykke oss og ha det gøy på scenen og vise foran andre at selv om du har spesielle problemer du jobber med, Downs*

*syndrom også videre, så kan du fortsatt være deg selv og rappe, og være den kuleste personen du noen gang kan bli».*

*«Det har vært gøy å fremføre for andre og vise at vi er her på skolen, og at vi viser alle de andre på skolen når vi skal rappe på fredag. Selv om vi er forskjellige skal vi fortsatt kjøre på og vise at vi kan eie scenen»*

Informantene uttrykte en klar mestring både i gruppesammenheng og at dette var noe de opplevde i framføringssituasjonen. Sånn jeg ser det og slik jeg oppfattet det, gav improviseringen dem frihet til å uttrykke seg som de ville, med *sitt* uttrykk og ut ifra *sine* ressurser.

Det kunstneriske produktet som ble framført på scenen var derfor et bidrag som etter min oppfatning også kan være med på å understreke hva FN-kommisjonen (2007) sier om mennesker med nedsatt funksjonsevne og deres rett til deltagelse i kulturell aktivitet:

*«Partene skal treffe hensiktsmessige tiltak for å gi mennesker med nedsatt funksjonsevne mulighet til å utvikle og utnytte sitt kreative kunstneriske og intellektuelle potensial, ikke bare av hensyn til seg selv men også til berikelse for samfunnet.» (FN, 2007, s. 27).*

Om denne framføringen ble en berikelse for samfunnet, kan man ut ifra denne studien ikke si noe sikkert om. Ut ifra applaus og gode tilbakemeldinger kan det tyde på det, og det så ut til at elevenes personlige uttrykk ble vel mottatt og satt pris på av publikum som et kulturuttrykk.

Som tidligere nevnt er Kunnskapsløftet retningsgivende rammeverk for pedagogisk arbeid på skole og som er grunnlaget for dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene med en funksjonsnedsettelse har i likhet med alle elever i Norge rett og krav på undervisning som tilrettelegges (ibid.). Målene har vært å styrke elevenes personlige og faglige utvikling gjennom å bruke improvisert rap.

Informantene uttrykte at de likte å være i denne gruppa. Det gav gode opplevelser på alle de nevnte nivåer i form av mestringsfølelse, samhørighet med de andre elevene i gruppa og i framføringssituasjonen. I tillegg utfordret det dem også på egne grenser og gav mestring og sterke fellesopplevelser. De funnene som framtrer klarest i en oppsummering er opplevelsen av samhørighet og friheten til å uttrykke seg sammen med de andre. Den tryggheten som det gav har etter min oppfatning styrket dem i forhold til framføringssituasjonen som alle uttrykte at gav dem sterke opplevelser.



Jeg ser at mine informanter uttrykker hva de har *opplevd*, men i lys av teorien ser jeg det likevel som riktig å bruke ordet *betydning*, da jeg i dette masterarbeidet har sett på hvilken betydning improvisert rap *kan* ha.

Hvilken betydning improvisert rap har hatt for elevene, er vurdert ut ifra min tolkning av informantenes utsagn. De har snakket om sin opplevelse av rap. Informantene har snakket om hva det har gitt av fellesopplevelser. Sett i lys av teori i forhold til de forskjellige funnene tolker jeg det dithen at det det har hatt en betydning for informantene.



## 5. Konklusjon og avsluttende ord

Denne studien har gjennom kvalitative intervjuer hatt som mål å finne svar på problemstillingen:

*Hvilken betydning kan improvisert rap ha for en gruppe elever som deltar i musikkterapi ved en spesialavdeling på en videregående skole?*

Funnene fra denne studien kan indikere at improvisert rap som tilnærming har hatt en betydning for elevenes personlige og faglige utvikling.

I oppsummering av drøfting i kapittel 4.4 konkluderte jeg med at jeg mener det kan være grunn til å tro at improvisert rap har hatt en betydning for elevene ved spesialavdelingen. Mitt utvalg på kun 4 informanter er for lite til å kunne trekke generelle slutninger, men jeg mener likevel studien kan ha relevans.

Jeg mener den kan ha relevans fordi jeg har hatt oppmerksomheten rettet mot å la elever med nedsatt funksjonsevne uttrykke seg med sine egne stemmer gjennom hele dette prosjektet. Det gjelder både gjennom den improviserte rappingen, og gjennom intervjuene. Da det foreløpig finnes få studier hvor elevene selv har blitt intervjuet, håper jeg mitt prosjekt vil gi en merverdi. Etter mitt syn ligger det potensiale for den fremtidige faglige utvikling på dette området at man blir enda mer opptatt av å gi denne målgruppa en stemme på egne premisser, og som jeg mener å ha gitt et bidrag til gjennom denne studien.

Jeg vil avslutningsvis oppsummere med tanke på de tre formålene som er skissert i innledningkapittelet; hva oppgaven har tilført meg på et personlig plan, faglig for musikkterafaget og på et samfunnsmessig plan.

Å ta utgangspunkt i en case fra min egen arbeidssituasjon har løftet meg personlig og faglig og ikke minst gitt meg ny innsikt i min egen praksis. Dette underbygger verdien av at å velge case fra egen praksis har gitt meg stor læringseffekt. Det har styrket meg som profesjonell musikkterapeut med tanke på videre arbeid, og jeg har fått et nytt syn og forståelse for min egen praksis.

Dette masterarbeidet har søkt å sette fokus på bruk av improvisert rap som til nå har vært lite forsket på innen spesialundervisningen i Norge og til en viss grad også internasjonalt. Jeg har blitt motivert til å formidle disse erfaringene jeg nå har gjort meg, og som jeg har fått et teoretisk grunnlag for å jobbe videre med. Jeg har fått styrket min motivasjon for å bidra til å stimulere og oppfordre andre musikkterapeuter til å forske mer på dette.

Jeg kan videre se for meg et ytterligere fokus på bruk av improvisert rap i arbeidet med elever med ulike utfordringer med språk. Selv om noen av mine informanter også hadde utfordringer på dette området valgte jeg i denne sammenheng å fokusere på andre målområder. Jeg ser at det kan være aktuell innfallsvinkel i arbeidet med elever som har språkutfordringer.

Når det gjelder videre forskning mener jeg det bør forskes videre på hvilken innvirkning denne type improvisasjon har på hjernen. Med de teknologiske mulighetene som finnes og som vil komme til å finnes, så vil det være spennende områder hvor man kombinerer musikkterapikompetanse med nevrologiske og psykologiske fagfelt. Det foreligger noe forskning som er gjort på profesjonelle rappere, men her finnes uutforskede områder, og spesielt for den aktuelle målgruppen innen spesialundervisning.

Sett i lys av at rap og hiphop er en musikk sjanger med et variert omdømme, og som representerer verdier som ikke utelukkende er positive, mener jeg likevel dette er et uttrykk som har stort og foreløpig utviklet potensiale i seg innen musikkterapifaget. Dette gjelder spesielt i Norge.

Bruk av rap i gruppe, i en skolesetting som dette, har for meg styrket troen på bruk av improvisasjon i musikkterapiarbeidet i spesialundervisningen, og det å møte elevene med musikk de selv er opptatt av. Jeg støtter meg derfor til en av mine informanter som uttrykte: «Man kan utvide seg selv gjennom rap». Jeg har også «utvidet meg selv» gjennom rap for å fullføre dette prosjektet.

Mitt ønske er at min forskning kan bidra til en økt nysgjerrighet for å ta i bruk rap i musikkterapiarbeid. Jeg håper også at den kan være med på å senke terskelen for å ta i bruk nye musikkuttrykk og sette i gang noe vi ikke alltid vet utfallet av - å tørre å improvisere.

## Litteraturliste

- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog*. Utvalgte skrifter. (A. J. Mørch, overs.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet 01.06.19 fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019). *Hvordan vurdere om en person har samtykkekompetanse?* Hentet 01.06.19 fra:  
[https://www.bufdir.no/vold/TryggEst/Verktoy\\_og\\_ressurser/Samtykkekompetanse/](https://www.bufdir.no/vold/TryggEst/Verktoy_og_ressurser/Samtykkekompetanse/)
- Bjerke, S. Ness (2018). *Gruppeterapi. Grunnleggende om hvorfor og hvordan*. Oslo: Gyldendal.
- Brean, A. og Skeie, G.O. (2019). *Musikk og hjernen. Om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy*. 3. utgave. Gilsum TX: Barcelona Publishers.
- CREO - forbundet for kunst og kultur (2017). *Musikernes Fellesorganisasjons yrkesetiske retningslinjer for musikkterapeuter*. Hentet 01.08.2019 fra:  
<https://www.musikerorg.no/wp-content/uploads/2018/11/Vedtatte-yrkesetiske-retningslinjer-2017.pdf>
- Crooke, A.H.D. & McFerran, K.S. (2019). Improvising Using Beat Making Technologies in Music Therapy with Young People. *Music Therapy Perspectives*, Volume 37, Issue 1, Spring 2019, s.55–64. Hentet 05.05.19 fra: <https://doi.org/10.1093/mtp/miy025>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forente Nasjoner (1989) *Barnekonvensjonen*. Hentet 05.03.19 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Forente Nasjoner (2006). *Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet 08.02.19 fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>

- Hadley, S. & Yancy, G. (2012). *Therapeutic Uses of Rap and Hip-Hop*. The United States of America: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hisama, E.M. (2016). *Improvisation in freestyle rap*. The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies. Volume 2. The United States of America, New York: The Oxford University Press.
- Holen, Ø. (2004). *Hiphop-hoder*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Ierardi, F. & Jenkins, N. (2012). *Rap Composition and Improvisation in a Short-Term Juvenile Detention Facility*. *Therapeutic Uses of Rap and Hip-Hop*, s.253-274. The United States of America: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Jampel, P. (2011). *Performance in Music Therapy: Experiences in Five Dimensions*. *Voices: A World Forum for Music Therapy*: Volum 11.
- Kleive, M. & Stige, B. (1987). *Med lengting, liv og song*. Oslo: Samlaget.
- Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse-musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer, og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lightstone, Aa. J. (2012). *The importance of Hip-Hop for Music Therapists*. *Therapeutic Use of Rap and Hip-Hop*, s. 39-56. The United States of America: Routledge, Taylor and FrancisGroup.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- McFerran, K. (2010). *Adolescents, Music and Music Therapy*. Philadelphia, USA: Jessica Kingsley Publishers.
- Mohlin, M. (2009). *Hverdagsmusikk. En intervjuundersøkelse av ungdommer med høytfungerende autisme eller Asperger syndrom*. (Doktoravhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.

- Næss, T. (1989). *Lyd og vekst*. Nesodden: Musikkpedagogisk Forlag.
- Pavlicevic, M. (2003). *Groups in music. Strategies from Music Therapy*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rølvsjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I Trondalen, G. og Ruud, E. (red.) (2008) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s.123-137. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol.3. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, A.K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Akademisk Forlag.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (2008). En humanistisk musikkterapi. I Trondalen, G. og Ruud, E. (red.) (2008). *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s.4-28. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol.3. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2011). Musikk, identitet og helse – hva er sammenhengen? I Stensæth, K. & Bonde, L.O. (red.) (2011). *Musikk, helse og identitet*, s.13-23. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Oslo: NMH-publikasjoner 2011:3.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2015). Improvisasjon som liminal erfaring. Om jazz og musikkterapi som overgangsritualer. I Ruud, E. (red.) (2015). *Fra musikkterapi til musikk og helse. Artikler 1973-2014*, s. 139-168. Bind 2. Senter for musikk og helse. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seligman, M. (2009). *Ekte lykke. Positiv psykologi i praksis*. (T.M. Tangerås, overs.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, H.P. (2014). Battling illness with wellness: a qualitative case study of a young rapper's experience with music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy* Jul 3; 24(3): s.204-231.
- Stensæth, K. (2006). "Det dialogiske menneske" Mikhail Bakhtin sin dialogfilosofi; Eit mogleg perspektiv for musikkterapeuten? I Varkøy, Ø., Nielsen, S.G. & Bjøntegaard, B.J. (red). *Flerstemmige innspill*, s.43-66. Oslo: NMH-Publikasjoner 2006:5.

- Stensæth, K. (2010). «Å spele for livet med hjartet i halsen» Om helse, Bakhtinsk dialog og eksistensielle overtonar i musikkterapi med barn multifunksjonshemming. I Stensæth, K., Eggen, A.T. og Frisk, R.S. (red). *Musikk og helse og multifunksjonshemming*, s.105-127. Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse, vol. 3. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Stensæth, K. & Næss, T. (2013). «Together! RagnaRock, the Band and Their Musical Life Story». *I Musical Life Stories, Narratives on Health Musicking*, s. 263-287. Oslo: NMH Publikasjoner 2013:5.
- Stensæth, K. (2017). *Responsiveness in Music Therapy Improvisation*. Dallas: Barcelona Publishers.
- Stern, D.N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. (T.J. Bielenberg & M. T. Roster, overs.) 2.opplag. Oslo: Abstrakt forlag.
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009, Oct). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qual Health Res*, 19(10), 1504-1516. Hentet 20.03.19 fra: <https://doi.org/10.1177/1049732309348501>
- Stige, B. & Aarø, L.E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge.
- Thornquist, E. (2015). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. 6.opplag. Oslo: Fagbokforlaget.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. (Doktoravhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Trondalen, G. (2007). The moment is a moment is a moment. *Psyke og Logos*, 28, s.574-593.
- Trondalen, G. (2016). *Relational Music Therapy: An Intersubjective Perspective*. Dallas: Barcelona Publishers.
- Tumyr, B.G (2012). *Viktige stemmer*. Mastergradsavhandling. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ulsrud, I.L. (2018). *En improvisators betroelser*. Stavanger: Cantando Musikkforlag
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i musikk*. (MUS1-01). Hentet 15.03.19 fra: <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01>



Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplan*. Hentet 15.03.19 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Viega, M. (2018). A Humanistic Understanding of the Use of Digital Technology in Therapeutic Songwriting. *Music Therapy Perspectives*, Volume 36, Issue 2, s. 152-

160. Hentet 15.03.19 fra: <http://dx.doi.org/10.1093/mtp/miy014>

Viega, M. (2019). Exploring the Discourse in Hip Hop and Implications for Music Therapy Practice. *Music Therapy Perspectives*, Volume 34, Issue 2, 2016, s.138–146. Hentet

16.03.19 fra: <https://doi.org/10.1093/mtp/miv035>

Yalom, I. (2009). *Terapiens gave*. (Føllesdal, V.H. overs.) Oslo: Pax Forlag A/S.

## Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## «Rap» som terapi i spesialundervisning

### Bakgrunn og formål

Ditt barn deltar i musikkterapi som en del av sitt skoletilbud, der jeg anvender «Rap» som en viktig musikkaktivitet i timene. Da jeg for tiden tar masterstudier i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole (NMH) ønsker jeg å intervju elevene som deltar i musikkterapien fordi jeg opplever at «Rap» er en positiv musikkaktivitet for alle elevene som deltar. Jeg er derfor nysgjerrig på hvordan de *selv* opplever å delta i «rappingen» men også finne ut hva eleven kan lære av å «rappe».

På denne bakgrunn har masterprosjektet mitt følgende problemformulering:

*Hva betyr det for en gruppe elever ved en spesialavdeling på en videregående skole å delta i musikkterapi der rap og improvisasjon er musikkaktiviteten?*

Formålet med masterprosjektet er blant annet å dokumentere «Rap» som en tilnærming i musikkterapi tilrettelagt i spesialundervisningen ved en videregående skole i Norge.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer at elevene intervjues i slutten av skoleåret og i første halvdel av juni 2018. Pårørende vil få tilsendt intervjuguiden i god tid i forkant av intervjuene.

Intervjuene skal transkriberes og danne utgangspunkt for analyse fram til resultater/funn. Data vil bli lagret på minnepinne og oppbevart i låst skap. Opplysninger om eleven vil være anonyme også skolen elevene går på. Elevene vil bli omtalt som elev 1, 2, 3 og 4. Det vil bli en kort informasjon om elevene eller informantene i oppgaveteksten under metodekapittelet. Slik vil ikke deltakerne i studien kunne kjennes igjen. Denne informasjonen vil kunne være tilgjengelig for pårørende om ønskelig.

### Hva skjer med informasjonen fra informantene?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.mai.2019. Data vil slettes etter godkjenning senest 01.09.2019.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du/dere kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Har du spørsmål til studien ta kontakt med:

Masterstudent Heidi Løvstad mobil 90196686 e-post: [heidi.lovstad@sandvika.vgs.no](mailto:heidi.lovstad@sandvika.vgs.no)  
Veileder: Rita strand Frisk mobil 995 03 075, e-post: [rita.s.frisk@nmh.no](mailto:rita.s.frisk@nmh.no)

Studien er ikke meldepliktig til Personvernombudet for forskning ved Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) da det ikke skal oppgis personopplysninger.

# Samtykke til deltakelse i studien

Samtykke til studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
Signert av eleven/informant, dato

-----  
Signert av pårørende til eleven/informant

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

Nå har vi i musikktime hele dette året rappet sammen, og jeg vil derfor nå stille deg noen spørsmål om musikk og rapping. Jeg vil begynne å spørre om musikk:

- Når jeg sier musikk- hva tenker du på da?
  - Er du opptatt av musikk?
  - Hører du på musikk?
  - Hva slags musikk hører du på?
  - Ev andre oppfølgingsspørsmål

Nå vil jeg spørre deg om 'rap':

- Når jeg sier 'rap'- hva tenker du på da?
  - Er du opptatt av rap?
  - Hører du på rap?
  - Hva slags rap/hip hop hører du på?

Nå skal vi snakke om musikktime dette året og hvor du har rappet sammen med de andre elevene i musikktime?

Ev andre oppfølgingsspørsmål

- Hvordan synes du det har vært å være med på rappingen?
- Hva har vært gøy?
- Hva har ikke vært gøy?
- Om det har vært dårlige følelser eller gode følelser du har kjent mens du har rappet? Kan du fortelle litt om de følelsene?
- Hva har du lært
- Noen ganger har dere diskutert/småkranglet/battlet mens dere har rappet – hvordan har dette vært for deg?
- Dere har stort sett vært veldig blide mens dere har rappet – er det noe du har lyst til å fortelle mer om?
- Dere har også rappet et par ganger for publikum - kan du fortelle om hvordan du likte det?
- Har du lært noe nytt ved å rappe; om deg selv, om de andre elevene i klassen?

Oppsummerende spørsmål:

- Samle trådene fra det som er sagt: Nå har jeg forstått at det er sånn og sånn; stemmer det?
- Nå har dere rappet mye dette skoleåret; er rapping noe du har lyst til å fortsette med?
- Er det noe mer du har lyst til å fortelle om?
- Er det noe du har glemt å snakke om?



